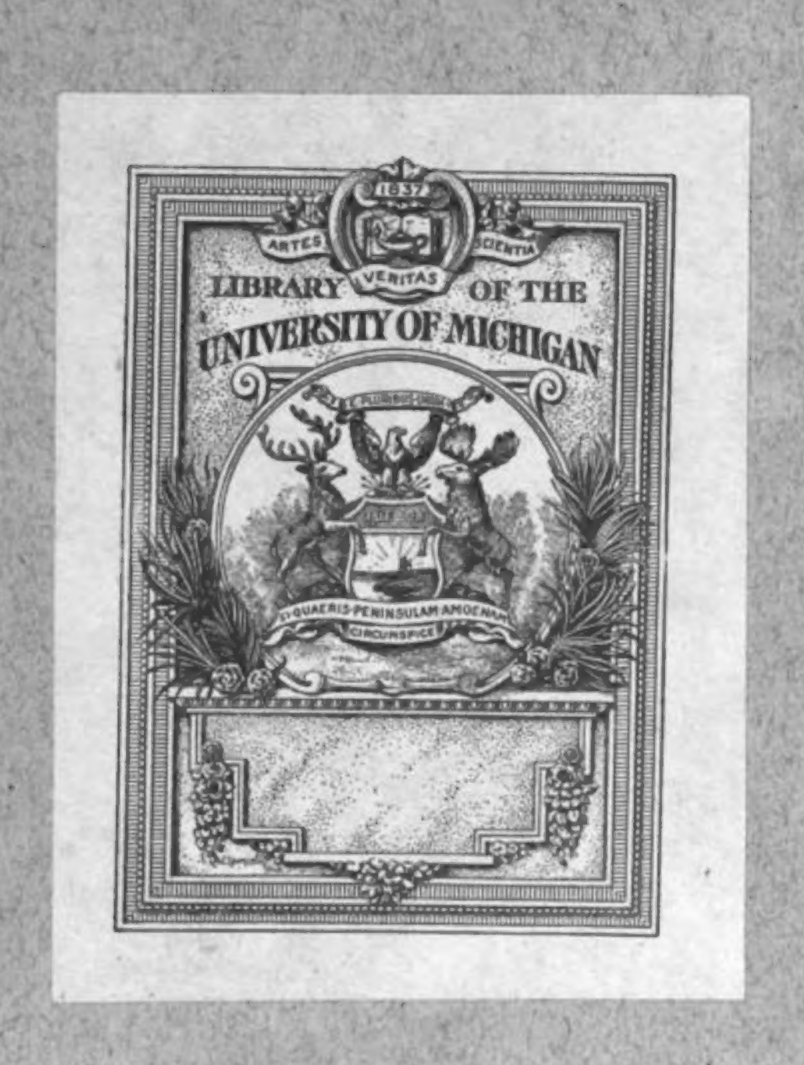
Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte ...


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND BERNHARD GERTH

VIERZEHNTER BAND



1904
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

BERNHARD GERTH

SIEBENTER JAHRGANG 1904

1904

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND II (1898), IV (1899), VI (1900), VIII (1901), X (1902), XII (1903), XIV (1904)

Friedrich Aly in Marburg (X 538, XIV 496. 590)
Eduard Arens in München-Gladbach (X 154)
Alfred Baldamus in Leipzig (II 283. 307. XIV 175)
Paul Barth in Leipzig (VIII 57)
Fritz Baumgarten in Freiburg i. B. (X 200, XII 54)
Wilhelm Becher in Dresden (VIII 84, XIV 62)
Alfred Biese in Neuwied (II 56, IV 35. 361. 397, X 241)
Aloys Bömer in Münster (IV 129. 204, VI 465, XIV 223. 249. 330. 361. 478)
Karl Boethke in Thorn (II 370)
Eduard Böttcher in Leipzig (VI 505)
Karl Böttcher in Pforta (XIV 171)
Karl Brandstätter in Dresden (VI 114)
Paul Brandt in Bonn (X 395. 397)
Franz Buchenau in Bremen (VI 441)
Paul Cauer in Düsseldorf (XII 18. 280. 483. 537, XIV 177)
Anton Chlebowski in Braunsberg (II 338)
Otto Clemen in Zwickau (IV 117. 236. 510, VI 395, XII 524, XIV 586)
Max Consbruch in Halle (XIV 546)
Harry Denicke in Rixdorf (II 36, VIII 362, XIV 107)
Hermann Diels in Berlin (VI 573)
Gustav Diestel (†) in Dresden (IV 398)
Wilhelm Dilthey in Berlin (VI 325)
Armin Dittmar in Grimma (IV 142, VI 154. 282, VIII 258)
Alfred Döhring in Königsberg i. Pr. (XII 496)
Paul Dörwald in Ohlau (II 48. 106. 550, VIII 85)
Otto Dost in Döbeln (IV 429)
Konrad Dunker in Hadersleben (VI 510)
Karl Dziatzko (†) in Göttingen (VI 94)
Christian Eidam in Nürnberg (X 165, XII 176)
Ernst Fabian in Zwickau (IV 24. 65)
Gustav Fasterding in Westerburg (IV 396)
Franz Fauth in Höxter (II 151. 484, IV 151, VI 168. 240)
Ludwig Fenner in Barmen (XIV 246)
Otto Fiebiger in Dresden (VI 59. 122)
Richard Foerster in Breslau (VI 74)
Bernhard Frenzel in Wattenscheid (X 252)
Carl Fries in Berlin (VI 177. 241. 557, VIII 176)
Rudolf Gasch in Leipzig (XII 339)
Max Gaszmeyer in Leipzig (XIV 243)
Ernst Gast (†) in Köthen (II 353, VIII 60. 515)
Bernhard Geiszler in Köln (IV 456)
Kurt Geiszler in Charlottenburg (X 450, XII 513, XIV 286)
Bernhard Gerth in Leipzig (XII 175. 415)
Paul Gläszer (†) in Leipzig (II 25)
Karl Gneisze in Straßburg (VI 351)
Heinrich Goebel in Hildesheim (XIV 422)
Karl Goebel in Soest (XII 326)
Heinrich Groszmann in Saargemünd (IV 398)
Ludwig Gurlitt in Steglitz (X 177)
Rudolf Hanncke (†) in Köslin (IV 382, VI 229, XIV 117)
Martin Hartmann in Leipzig (XIV 296. 313. 356)
Paul Hasler in Wesel (VI 358)
Ernst Haupt in Wurzen (XIV 571)
Woldemar Haynel in Emden (IV 221. 241)
Karl Heinemann in Leipzig (IV 298)
Walter Henze in Berlin (XII 145)
Heinrich Hertzberg in Halle (XIV 589)
Alfred Heubaum in Berlin (VI 325)
Karl Hirzel in Ulm (X 45. 240)
Friedrich van Hoffs in Koblenz (II 495)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XII 65. 129. 177)
Hugo Holstein in Halle (XIV 207. 509)
Max Holtze in Leipzig (X 464, XIV 522)
Walther Hoppe in Löbau i. S. (VIII 65. 129. 177. 277. 333)
Ferdinand Hornemann in Hannover (II 545, VI 1, XII 353)
Bernhard Huebner in Köln (VI 495, XII 398. 562, XIV 411)

Karl Hünlich in Leipzig (IV 46)
August Huther in Heidelberg (VIII 521)
Georg Ilberg in Großschweidnitz (VIII 238)
Johannes Ilberg in Leipzig (VIII 277. 572, X 175. 568)
Johannes Imelmann in Berlin (IV 63. 116)
Otto Immisch in Leipzig (II 241, VI 305, X 521, XII 558, XIV 487. 521)
Fritz Jäckel in Leipzig (XIV 128)
Oskar Jäger in Bonn (II 262)
Otto Kämmel in Leipzig (II 15. 125)
Gottfried Kentenich in Trier (VI 543)
Josef Knepper in Bitsch in Lothr. (XII 579)
Konrad Koch in Braunschweig (XII 579)
Friedrich Koepp in Münster (VIII 460)
Otto Kohl in Kreuznach (VI 549 VIII 550)
Wilhelm Koppelmann in Leer (IV 441, VIII 141)
Anton Kröger in Saarlouis (VI 65. 129. 193)
Karl Kromayer in Straßburg (X 270)
Hans Lamer in Leipzig (XIV 59)
Karl Lamprecht in Leipzig (II 118)
Karl Landmann in Darmstadt (II 204, IV 162)
Rudolf Lange in Berlin (VIII 518)
Hermann Lattmann in Ilfeld (X 285)
Gustav Lauteschläger in Darmstadt (XIV 461)
Richard Le Mang in Dresden (XIV 457)
Max Lehnerdt in Königsberg (XII 238)
Julius Ley in Kreuznach (IV 287)
Georg Liebe in Magdeburg (VI 175, X 295)
Karl August Linde in Helmstedt (XIV 162)
Eduard Loch jr. in Königsberg (IV 452)
Karl Lockemann in Breslau (VI 574)
Albert Löschhorn in Wollstein (II 448)
Theodor Lohmeyer in Altena i. W. (VIII 463)
Theodor Lorenz in Erfurt (VI 461)
Friedrich Lüdecke in Bremen (X 105)
Ernst Mäschel in Schneeberg (IV 560)
Theodor Matthias in Zwickau (II 496, VI 401)
Richard Meister in Leipzig (IV 263. 312)
Georg Mertz in Bahlingen (IV 400. 480)
August Messer in Gießen (IV 489, VIII 11. 401, XII 1. 63. 240. 351. 486. 487. 580, XIV 1. 60. 529)
Eugen Mogk in Leipzig (VIII 461)
Hans Morsch in Berlin (X 87. 125, XII 102. 159. 203)
Christian Muff in Pforta (XIV 65)
Johannes Müller in Augsburg (XII 305)
Wilhelm Münch in Berlin (II 177, IV 513, VI 513, VIII 236. 462)
August Nebe in Lüneburg (XIV 91)
Paul Nebel in Dresden (X 327)
Wilhelm Nestle in Schwäbisch-Hall (IV 177)
Emil Oehley in Köln (IV 121, VI 566, VIII 385)
Theodor Opitz in Zwickau (X 518, XIV 524)
Richard Pappritz in Frankfurt a. M. (XIV 243. 505)
Friedrich Paulsen in Berlin (II 129)
Hermann Peter in Meißen (II 295)
Robert Petersen in Wilhelmshaven (II 318)
Joseph Petzoldt in Spandau (XIV 425)
Heinrich Pigge in Aschendorf (II 443)
Theodor Preusz in Friedenau (IV 298. 394)
Alfred Rausch in Halle (II 457, XII 241)
Karl Reichardt in Wildungen (II 449, IV 76, VI 477, VIII 220, X 1. 519, XII 435)
Paul Reichardt in Annaberg (VIII 473)
Johannes Reinhard in Sachsendorf (IV 345)
Curt Reinhardt in Meißen (X 60)
Albrecht Reum in Dresden (IV 326)
Fritz Richter in Dresden (X 122)
Otto Richter in Leipzig (II 233, VIII 434, XII 288)
Richard Richter (†) in Leipzig (II 95. 164. 383. 510, IV 63. 119. 256. 398, VI 296. 511)
Hubert Rick in Kempen (VI 145)
Richard Schmertosch v. Riesenthal in Leipzig (XIV 52)
Eduard Roese in Stralsund (VIII 395, XII 549)
Hermann Rose in Lüneburg (IV 105)
Emil Rosenberg in Hirschberg (IV 94)
F. W. E. Roth in Wiesbaden (IV 168)
Wilhelm Rüdiger in Frankfurt a. M. (II 385. 464. 497)
Walther Ruge in Leipzig (II 227, IV 128, VI 384, VIII 451, X 404, XIV 577)
Gotthold Sachse in Bartenstein (IV 559)
Martin Scheins in Aachen (XIV 174)
Ernst Schlee in Altona (VI 20)
Bastian Schmid in Zwickau (VIII 465, XIV 421)
Otto Eduard Schmidt in Meißen (IV 318, VIII 162, X 565)
Walther B. Schmidt in Leipzig (XII 237)
Max Schneidewin in Hameln (II 537)
Walther Schoenichen in Schöneberg (XIV 312)
Hermann Schuller in Plauen i. V. (II 379, VIII 128)
Gerhard Schultz in Steglitz (IV 549)
Hans Schulz in Leipzig (VIII 505)
Otto Schulze in Gera (II 360)
Ernst Schwabe in Meißen (II 1. 401, IV 305. 465. 524, VI 262, VIII 241. 315, X 27. 307. 557, XII 368. 417, XIV 140. 170)
Konrad Seeliger in Zittau (II 79, VI 427)
Max Siebourg in Bonn (II 415, IV 501, XII 266. 489)

Georg Siefert in Pforta (X 362. 433. 473, XIV 13)
Ernst Sihler in New York (X 458. 503. 548)
Jürgen Sievers in Frankenberg (VI 239)
Theodor Sorgenfrey in Neuhaldensleben (II 217, VI 374, VIII 112, XII 464)
Alfred Spitzner in Leipzig (IV 536)
Adolf Stamm in Anklam (XIV 481)
Alwin Sterz in Köthen (II 381, XIV 127)
Hermann Steuding in Wurzen (X 420)
Paul Stötzner in Zwickau (VIII 457, X 123. 517, XII 127. 536, XIV 173)
Otto Stock in Eldena (VI 450, VIII 1)
Karl Strecker in Dortmund (XIV 478)
Hermann Suchier in Halle (X 161)
Johannes Teufer in Schöneberg b. Berlin (IV 416, VIII 44. 125, X 290)
Robert Thomas in Regensburg (XIV 420)
Hermann Ullrich in Brandenburg (X 224)
Paul Vogel in Leipzig (II 271, IV 271, VI 128. 213, VIII 99. 464. 557, XIV 129. 527)
Theodor Vogel in Dresden (VIII 77. 175)
Heinrich Vogt in Breslau (VIII 190)
Johannes Volkelt in Leipzig (II 65, VI 103)
Wilhelm Vollbrecht in Altona (II 143. 194)
Richard Wagner in Dresden (II 518, VIII 488)
Ernst Wasserzieher in Neuwied (XII 238. 331, XIV 174. 420)
Ludwig Weber in Berlin (X 69, XII 89, XIV 124)
Alexander Weinberg in Trautenau (IV 55)
Oskar Weise in Eisenberg (X 406. 517. 563, XII 63. 190. 352. 484. 534. 535. 578)
Oskar Weiszenfels in Berlin (VI 528)
Alexander Wernicke in Braunschweig (IV 1, VI 30)
Max Wiesenthal in Barmen (X 206)
Erich Wilisch in Zittau (XIV 39)
Rudolf Windel in Halle (XIV 391)
Paul Wirtz in Frankfurt a. M. (XII 573)
Martin Wohlrab in Dresden (IV 86, VI 363, VIII 428, X 409, XII 48, XIV 135)
Heinrich Wolf in Düsseldorf (XII 35. 79)
Emil Wolff in Schleswig (VIII 64)
Paul Worms in Meldorf (X 297)
Rudolf Wustmann in Leipzig (X 496, XII 577)
Ulrich Zernial in Berlin (II 447)
Theobald Ziegler in Straßburg (II 289)
Julius Ziehen in Berlin (II 138. 328, IV 448, XIV 422. 587)

INHALT

ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

Von August Messer

Die 'Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie' hat durch den Tod des einen Herausgebers, H. Schillers, keine Unterbrechung oder Änderung erfahren. Die Verlagsbuchhandlung hat als Ersatz für ihn den bekannten Philosophen und Pädagogen Theobald Ziegler in Straßburg gewonnen.

Es liegen uns diesmal folgende Hefte[1]) zur Besprechung vor:

1. Netschajeff, A., Über Memorieren. Eine Skizze aus dem Gebiete der experimentellen pädagogischen Psychologie. 39 S. (Mk. 1).
2. Zeißig, E., Die Raumphantasie im Geometrieunterrichte. Ein Beitrag zur methodischen Ausgestaltung des Geometrieunterrichtes aller Schulgattungen. 108 S. (Mk. 2,40).
3. Lobsien, N., Schwankungen der psychischen Kapazität. Einige experimentelle Untersuchungen an Schulkindern. 110 S. (Mk. 3).
4. Scherer, H., Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung. 50 S. (Mk. 1).
5. Liebmann, A., Stotternde Kinder. 96 S. (Mk. 2,40).
6. Stilling, J., Die Kurzsichtigkeit, ihre Entstehung und Bedeutung. 75 S. (Mk. 2).

I

Netschajeff geht aus von der bekannten Unterscheidung dreier Arten des Auswendiglernens — die übrigens schon bei Kant (in der Anthropologie § 33) sich findet, wenn auch unter anderen Namen —: des mechanischen, rationellen und mnemotechnischen. Das erstere beruht auf einer Steigerung der Intensität der Eindrücke und ihrer möglichst häufigen Wiederholung, das zweite setzt die Feststellung eines logischen oder sachlichen Verhältnisses zwischen den zu merkenden Vorstellungen voraus, das dritte will das Einprägen eines Stoffes dadurch erleichtern, daß es zwischen seinen Bestandteilen und anderen leichter zu reproduzierenden Vorstellungen künstliche Beziehungen herstellt, z. B. zwischen Worten und Zahlen oder geometrischen Figuren.

Da nun bei dem rationellen Memorieren ein mechanisches meist von selbst nebenher stattfindet oder bewußtermaßen nachträglich zur Ergänzung heran-

[1]) Sie bilden Bd. V Heft 5—7 und Bd. VI Heft 1—3 der Sammlung und sind 1902 und 1903 in Berlin bei Reuther und Reichard erschienen. — Vgl. in diesen Jahrbüchern Bd. XII 1 ff.

gezogen wird, da ferner das mnemotechnische Memorieren — das für die Schule übrigens fast wertlos ist — teils einen mehr logisch-sinnvollen, teils einen mechanischen Charakter trägt, so ergibt sich für den Verfasser, 'daß unter den drei Memorierweisen die mechanische die Hauptstellung einnimmt'. Hoffentlich will er damit nur sagen, daß es bei den verschiedenen Arten des Lernens stets sich geltend mache, aber nicht, daß es in der Schule die Hauptrolle zu spielen habe; dort sollte vielmehr ein 'rein' mechanisches Memorieren, d. h. das sinnlose Auswendigpauken überhaupt nicht vorkommen, und je älter die Schüler werden, um so mehr sollte die rationelle Seite überwiegen. Betonen möchte ich aber auch — weil dies in der vorliegenden Schrift gar nicht hervortritt — daß das beste Mittel, Kenntnisse zu festem geistigen Besitz der Schüler zu machen, darin besteht, sie immer wieder zur Verwertung derselben und zwar in möglichst verschiedenen Zusammenhängen und Verwendungsweisen anzuhalten. Dadurch werden die Vorstellungen mit den verschiedenartigsten anderen verknüpft, die sich in der Folge als Reproduktionshilfen erweisen.

In der großen Bedeutung des mechanischen Memorierens sieht nun der Verfasser eine dringende Veranlassung, seine psychologische Grundlage zu analysieren. Er macht dann einige — meines Erachtens überflüssige — Angaben über vorliegende experimentelle Untersuchungen über das Memorieren. Er selbst hat durch Befragen von 700 Schülern russischer Kadettenhäuser (im Alter von 11 bis 19 Jahren) die Verbreitung der verschiedenen mechanischen Memorierweisen festzustellen gesucht. Er kam dabei zur Unterscheidung von sieben Memoriertypen. Zum visuellen Typus gehören diejenigen Schüler, welche es leichter finden, leise nach dem Buche zu lernen, und die sich beim Aufsagen der betr. Stelle im Buche erinnern.

Den akustischen Typus repräsentieren solche, die am leichtesten eine Lektion, ohne dieselbe laut zu wiederholen, nach dem Gehör lernen und die beim Hersagen die Stelle nicht sozusagen vor sich sehen.

Zum motorischen Typus sind die zu rechnen, die leichter nach dem Buche und zwar mit lauter Stimme lernen und die bei der Reproduktion keine optischen Erinnerungsvorstellungen haben.

Diejenigen Schüler, deren Memorierweise durch Merkmale zweier der genannten Typen charakterisiert ist, bilden den visuell-akustischen, visuell-motorischen und akustisch-motorischen Typus.

Solche endlich, deren Antworten keine Neigung zu bestimmten reinen oder auch selbst gemischten Memorierformen aufwiesen, rechnet er dem gleichmäßigen oder unbestimmten Typus zu.

Nur ein geringer Prozentsatz der befragten Schüler gehörten zu einem einseitigen Typus, nämlich 11%, und zwar 5% zum visuellen, 4% zum motorischen, 2% zum akustischen. 49% der Versuchpersonen zogen zwei einseitige Memorierformen vor, und zwar gehörten davon 42% dem visuell-motorischen, nur 5% dem motorisch-akustischen, 2% dem visuell-akustischen an. Der unbestimmte Typus endlich war von 40% vertreten. Ferner stellt der Verfasser fest, daß Schüler, die den visuell-motorischen Typus zeigten, den Sprachunter-

richt für schwer und die Naturkunde für leicht erklärten. Ein umgekehrtes Urteil fällten die Schüler, die dem motorisch-akustischen Typus angehörten.

Es braucht hier nicht näher ausgeführt zu werden, wie zahlreiche Fehlerquellen sich bei solchen Untersuchungen geltend machen können. Nur wenn sie in viel umfassenderem Maßstabe angestellt würden, könnte man hoffen, zu einigermaßen sicheren und auch vielleicht für die Schule wertvollen Resultaten zu gelangen. Vielleicht könnten sich dabei auch interessante Unterschiede der einzelnen Nationalitäten u. s. w. ergeben.

In ziemlich losem Zusammenhange mit dem Thema der Schrift, dem Memorieren, steht ihr zweiter Teil. Derselbe ist der Darstellung von Versuchen gewidmet, die an 300 Kadetten (im Alter von 11 bis 18 Jahren) vorgenommen wurden und wodurch die in den einzelnen Altersstufen vorherrschenden Interessen festgestellt werden sollten. Vorstellungen, die mit starken Gefühlsreizen, Strebungen und Begehrungen verknüpft sind, haben ja allerdings relativ günstige Chancen des Behaltenwerdens.

Die Versuche wurden so veranstaltet, daß die Schüler veranlaßt wurden, möglichst schnell alles aufzuschreiben, was ihnen angenehm, unangenehm, wunderbar und lächerlich erscheine.

Der leitende Gesichtspunkt war dabei der, daß der Mensch an die Gegenstände, für die er sich interessiere, auch am meisten denke, und daß somit durch Beobachtung der geläufigsten Assoziationen, die bei den Schülern auf solche Reizworte sich einstellten, in gewissem Grade ihre vorherrschenden Interessen festgestellt werden könnten. Fraglich erscheint mir nur, ob, namentlich bei älteren Schülern, solche Fragen, die zum Teil geradezu in ihr Innerstes dringen, das in diesem Alter keusch behütet wird, mit der nötigen Offenheit und Unbefangenheit beantwortet werden.

Der Verfasser glaubt nun feststellen zu können, daß gerade bei den dreizehnjährigen (Beginn der Pubertät) mehr als bei jüngeren und bei älteren das Interesse für das Sinnliche (Schlaf, Essen, Trinken, Ferien, Tanzen, Uniform, Gymnastik, Sport, Natur, Sammlung von Naturgegenständen u. s. w.) vorherrscht; auch in der Lektüre werden Beschreibungen äußerer Erscheinungen und Vorgänge bevorzugt (historische Schriften, Reisen, Abenteuer).

II

Zeißig sucht zunächst den Begriff der 'Raumphantasie' zu bestimmen und sie vom Raumgedächtnis abzugrenzen; zu einer zusammenfassenden, klaren Begriffsbestimmung kommt es dabei aber nicht.

Als Arten der Raumphantasie stellt er fest: die abstrahierende, die in Wirksamkeit tritt, wenn eine geometrische oder stereometrische Form, z. B. die des Würfels, aus verschiedenen konkreten Gegenständen, die sie repräsentieren, durch Weglassung der unwesentlichen, individuellen Züge gewonnen wird; und die determinierende, die solche gefundene Schemata wieder in die uns umgebende Formenwelt hineinprojiziert.

Er bespricht sodann Wundts Unterscheidung einer anschaulichen und

einer kombinierenden Phantasie. Die erstere ist die Fähigkeit, 'den Vorstellungen, die sie dem Bewußtsein vorführt, lebendige Anschaulichkeit zu verleihen', die andere die, 'mannigfache Kombinationen der Vorstellungen auszuführen'. Eine klare Auseinandersetzung des Verhältnisses dieser Einteilung zu der seinigen bleibt uns der Verfasser freilich schuldig.

Nach diesen einleitenden Erörterungen, die teilweise an überflüssiger Breite leiden und eine Überfülle von Zitaten enthalten, kommt der Verfasser zu dem Hauptteil seiner Schrift, der Betätigung der Raumphantasie auf Einzelgebieten der Geometrie. Als solche behandelt er die Erzeugung, Umwandlung und Durchdringung von Raumgrößen, ihre Zerlegungen und Zusammensetzungen, ihre Lagebeziehungen, die Erwägungen über Zweckmäßigkeit und Schönheit der Raumgrößen, die Berechnung, Schätzung, Darstellung derselben, die Deutung von Zeichnungen, die Verallgemeinerungen von Raumgesetzen, endlich die Deutungen von Worten durch Auffrischung ihres konkreten, sinnlichen Inhalts. Er gibt dabei Anleitungen, wie im Unterricht in den einzelnen Fällen die Phantasie wirksam zu beeinflussen sei. Er betont dabei mit Recht, daß die Heranziehung der Raumphantasie nicht nur für den geometrischen und stereometrischen Unterricht selbst eine unentbehrliche und überaus wirksame Hilfe sei, sondern daß ein phantasiebildender Unterricht auch in hohem Grade für das Leben arbeite.

Was nun den wissenschaftlichen Wert der Abhandlung betrifft, so wird der Verfasser selbst nicht den Anspruch erheben, darin irgend etwas Neues, die didaktische Theorie Förderndes vorgebracht zu haben. Er sucht deshalb die Abfassung seiner Schrift damit zu rechtfertigen, daß in der Praxis der gegenwärtigen Schulerziehung die Bildung der Phantasie nicht die gebührende Berücksichtigung finde. Der 'psychologisch begründete Unterricht', und zwar an allen Arten von Schulen, 'laufe noch in den Kinderschuhen umher'; insbesondere werde 'durch eine klösterliche, weltfremde, abstrakte Art gegen die Phantasie schwer gesündigt'; sie werde 'mißhandelt oder ignoriert', indem man einerseits zu hohe Leistungen darin von den Schülern fordere, anderseits sie fast gar nicht in Anspruch nehme, sondern nur 'dürftige, dürre Verstandesdrillung' betreibe. — Ich zweifle, ob der Verfasser so allgemein gehaltene Vorwürfe beweisen kann; wenn aber solche Mißstände in seinem Erfahrungskreise bestehen sollten, so dürfte eine wirksame Art sie zu bekämpfen, kaum darin bestehen, für die vorliegende 'Sammlung' eine Abhandlung zu verfassen; denn solche Lehrer, die wirklich in dem Maße, wie der Verfasser klagt, die elementarsten psychologischen Gesetze der Unterrichtstätigkeit außer acht lassen, die als 'Bildungsschuster nach altem Rezept alles über den einen alten Leisten schlagen', die werden auch diese Abhandlung ungelesen lassen. Die Aufsichtsbeamten dieser Lehrer aber haben es hoffentlich nicht nötig, sie zu lesen.

III

Lobsien beginnt seine Schrift mit einigen sehr besonnenen Betrachtungen über das Wesen des pädagogisch-psychologischen Experiments, die dringend

vor allem Dilettantismus auf diesem Gebiet warnen und in der Forderung gipfeln, daß 'experimentell-psychologisch-pädagogische Laboratorien in großer Zahl eingerichtet werden und im Anschluß daran eine spezielle Fachliteratur erwachse, die als Zentrale für die mannigfachen Sonderarbeiten zu dienen habe'.

Sodann gibt der Verfasser ausführliche Mitteilungen über Untersuchungen, die der 'Direktor des pädologischen Schuldienstes und des städtischen pädologischen Laboratoriums zu Antwerpen Professor Schuyten über den Wechsel in der Energie der Aufmerksamkeit und über die Veränderlichkeit der Muskelkraft im Verlaufe eines Schuljahres an Kindern der Antwerpener Schulen vorgenommen hat.

Die Untersuchungen über die Muskelkraft, die mit dem bekannten elliptischen Dynamometer für Druck und Zug vorgenommen wurden, können wohl hinsichtlich ihrer Methode als einwandfrei bezeichnet werden. Nicht das Gleiche gilt für die Untersuchungen über die Aufmerksamkeit. Sie wurden in der Art vorgenommen, daß alle Kinder einer Klasse auf ein gegebenes Zeichen die beiden aufgeschlagenen Seiten eines Lesebuches für sich zu lesen hatten, und daß während fünf Minuten diejenigen notiert wurden, die nicht lasen oder nicht aufpaßten. Man wird sofort dagegen das Bedenken vorbringen, daß sich gar nicht mit Sicherheit konstatieren läßt, welche Kinder während der fünf Minuten aufmerksam lasen und welche nur unverwandt ins Buch sahen.

Lobsien hat deshalb selbst Versuche über die Aufmerksamkeitsenergie unter Anwendung einer wesentlich exakteren Methode an Kindern der Kieler Volksschulen angestellt. Er wählte dazu aus dem optischen und akustischen Gebiet geeignete Worte aus, die in Gruppen von je 10 derart zusammengeordnet wurden, daß keine ungewollten und erleichterten Assoziationen unter ihnen eintreten konnten. Je 10 Worte des visuellen und danach des akustischen Wortmaterials wurden den Schülern deutlich vorgesprochen, und diese hatten hierauf möglichst viele davon aus dem Gedächtnis niederzuschreiben. Das Experiment umfaßte somit Aufmerksamkeit und Gedächtnis gleichzeitig.

Welches waren nun die Ergebnisse? Bezüglich der Muskelkraft wurde von Schuyten — natürlich unter Berücksichtigung bezw. Ausschaltung der während des Jahres durch das Wachstum erfolgenden Zunahme derselben — festgestellt, daß in ihren Jahresveränderungen vier Perioden zu unterscheiden sind, eine fallende von Januar bis März, dann eine steigende vom April bis Juni, wieder eine fallende von Juni bis September, endlich vom Oktober bis Dezember wieder eine steigende, die aber nicht so hoch ansteigt wie die Sommerperiode.

Was nun die Versuche über die Schwankungen der Aufmerksamkeitsenergie betrifft, so glaubt Lobsien zusammenfassend sagen zu können, daß die Untersuchungsresultate Schuytens durch die seinigen — die in extenso mitgeteilt werden — 'im großen und ganzen' bestätigt worden seien. Beide Forscher konstatierten einen bedeutenden Tiefstand der Aufmerksamkeitsfähigkeit im Juli und einen bedeutenden Höhestand um den Monat März herum.

Den Grund dieser Schwankungen der Aufmerksamkeitsenergie wird man

zunächst in den Temperaturschwankungen suchen. Lobsien ist jedoch der Ansicht, daß hier nicht die einzige Ursache liege, daß vielmehr weiter in Betracht kämen die geographische Lage eines Landes (Vorherrschen sonnigen oder nebligen Wetters), besondere Eigentümlichkeiten eines Volkes, bestimmte ihm gerade innewohnende Entwicklungsgesetze, endlich auch Verhältnisse der Arbeits- und Ruheeinteilung, zumal die Gestaltung des Stunden- und Lehrplanes.

Besonders bemerkenswert ist an den Ergebnissen, daß die Schwankungen der physischen und der psychischen Energie durchaus nicht parallel gehen; vielmehr entspricht einer Steigerung diesseits ein Fallen jenseits und umgekehrt. Im Monat März zeigt sich eine bedeutende Herabsetzung der physischen Kraft, dagegen eine große Entfaltung der psychischen; im Gegensatz dazu zeigt der Monat Juni (Juli) eine starke Verminderung der psychischen, eine erhebliche Stärkung der physischen Kapazität.

Lobsien ist der Ansicht, daß sich aus diesen Untersuchungen bedeutsame Folgerungen für die Pädagogik ziehen lassen, und zwar über die allgemeine Anordnung der Anforderungen an die Arbeitskraft im Verlaufe des Schuljahres. Im einzelnen wären Lehren daraus zu entnehmen über die Dauer und Lage der Ferien, Zahl und Ausdehnung der Pausen, über die Perioden des Jahres, in denen die anstrengendsten Leibesübungen zulässig und in denen die höchsten Anforderungen an den Intellekt zu stellen sind.

Mir will es noch viel zu gewagt erscheinen, aus den vorliegenden Ergebnissen bestimmte Folgerungen für die Pädagogik zu ziehen. Schon die Resultate der zwei Forscher, die bis jetzt diese an sich recht interessanten und bedeutsamen Fragen untersucht haben, zeigen doch nicht unbeträchtliche Abweichungen. Dazu ist man bezüglich der Ursachen der beobachteten physischen und psychischen Energieschwankungen noch auf ziemlich unbestimmte Vermutungen angewiesen. Erst Versuche, die in einem viel größeren Umfange, bei den verschiedenen Kulturnationen und an verschiedenen Orten, endlich auch in den verschiedenen Schulgattungen desselben Landes angestellt würden, könnten hier zu größerer Sicherheit und Klarheit führen. Dazu sind aber Spezialforscher notwendig, die die einschlägige Literatur und die Untersuchungsmethoden vollständig beherrschen. Wie auf allen Gebieten der Wissenschaft, so erweist sich eben auch hier Arbeitsteilung, Spezialisierung als unumgängliches Erfordernis fortschreitender Entwicklung. Seltsamerweise ist man aber — in Deutschland wenigstens — bis jetzt selbst in den maßgebenden Kreisen kaum geneigt, diese Notwendigkeit auch nur prinzipiell anzuerkennen.

IV

Der Gedankenaufbau der Schrift Scherers über den "Werkunterricht" (Handfertigkeitsunterricht) ist folgender: Der erste Teil, der fast die Hälfte der Schrift umfaßt, sucht am Entwicklungsgang der Menschheit zu zeigen, daß die technische Arbeit für die Auffassung und Beherrschung der Außenwelt, ja für die ganze Entwicklung von Kultur und Zivilisation ein überaus bedeutsamer Faktor gewesen ist und ist. Auf Grund des biogenetischen Grundgesetzes, wo-

nach in der Entwicklung des Individuums die Entwicklung der Gattung in abgekürzter Form sich darstelle, sei von vornherein anzunehmen, daß die technische Arbeit auch heute ein wichtiges Mittel der Erziehung für den einzelnen sei. Mit Recht hat sich nun aber der Verfasser nicht mit dieser Berufung auf das biogenetische Gesetz begnügt, sondern in dem zweiten — für den Pädagogen entschieden wertvolleren — Teil seiner Schrift zu zeigen gesucht, wie bedeutsam die technische Ausbildung sei für die beiden grundlegenden Bestandteile jeder Bildung, die Fähigkeit der Anschauung und der Darstellung. Hat jene die Aufgabe, die Außenwelt richtig zu erfassen, so ist es die Sache dieser, die Eindrücke wieder äußerlich zu machen und überhaupt planvoll auf die umgebende Welt einzuwirken. Die Pflege der Anschauungs- und Darstellungskraft dient dabei auch der ästhetischen Bildung.

Der Verfasser bekämpft nun entschieden die Auffassung, als reiche das Zeichnen für diese Bildungszwecke aus. Vielmehr sei das Modellieren oder Formen diejenige Darstellungsart, die am genauesten die durch das Anschauen gewonnenen Vorstellungen wiedergebe und ihrerseits am kräftigsten auf die Ausbildung der Fähigkeit, richtig zu 'sehen' und zu beobachten, zurückwirke. Das Formen steht zwischen der Naturauffassung und dem Zeichnen; das letztere ist, mit ihm verglichen, abstrakt, aber auch hier muß vom Konkreten zum Abstrakten fortgeschritten werden: 'Das Formen arbeitet dem Zeichnen sowohl in der Auffassung der Formen wie in der technischen Fertigkeit vor.' Dabei sollen Zeichnen und Formen in die innigste Beziehung zueinander gesetzt werden; nachdem der Gegenstand plastisch in Ton dargestellt ist, soll er auch gezeichnet werden. Schön wird gezeigt, wie bei dem Werkunterricht nicht lediglich eine rein-mechanische, handwerksmäßige Ausbildung erzielt zu werden braucht, sondern wie Auffassen, Denken und Betätigung der Hände eng miteinander verbunden werden können, wie vor allem auch der Werkunterricht, ähnlich wie der Zeichen- und Sprachunterricht, in innigste Beziehung zum Sachunterricht treten kann. Wie aber der Sprachunterricht nicht nur Lehrprinzip ist — insofern jede Stunde auch eine Stunde in der Muttersprache sein kann und soll —, sondern daneben auch Lehrfach, so sollen dem Werkunterricht nicht minder wie dem Zeichenunterricht besondere Stunden zugewiesen werden.

Zum Schlusse gibt der Verfasser Andeutungen, wie er sich einen Lehrplan für den Werkunterricht an der Volksschule denke. Zeit dafür soll gewonnen werden durch Ausscheidung von manchem 'Wissens'stoff, der in der heutigen Volksschule aus der Vergangenheit mitgeschleppt werde und der weder für die sittliche und religiöse noch für die wirtschaftliche und soziale Bildung Wert habe. Überhaupt sei die Volksschule viel zu sehr noch Wissensschule; neben das Wissen müsse aber als gleichberechtigt das Können treten, neben die Gedächtnis- und Verstandesbildung die technische. Man dürfe das Kind nicht gleich vom Eintritt in die Schule ab mit toten Buchstaben und Ziffern quälen, für die es auch nicht das geringste Interesse und Verständnis habe; die Bildung der Sinne, der Sprache und der Hand müßten vielmehr im

ersten Schuljahre alles beherrschen. 'Dinge, die im Interessenkreis des Kindes liegen und der Auffassung durch die Sinne zugänglich sind, werden also in der ersten Schulzeit zu betrachten sein; die gewonnenen Anschauungen werden in Worten, durch malendes Zeichnen und plastisches Darstellen (in Ton, Stäbchen, Papier) nach außen versetzt.' Damit sei ein drittel bis ein halbes Jahr zuzubringen; das sei zugleich eine gute Vorbereitung für das Lesen, Schreiben, Rechnen, die dann schneller vorwärts schreiten könnten.

In den beiden ersten Schuljahren soll der Werkunterricht in engster Verbindung mit dem Anschauungsunterricht bleiben; erst vom dritten Schuljahr ab soll er besondere Stunden haben.

In den ersten vier Schuljahren soll der Werkunterricht sich auf ein plastisches Darstellen in Ton beschränken; im fünften und sechsten Schuljahr soll das Formen in Pappe, im siebenten und achten Schuljahr leichte Holzarbeiten hinzutreten.

Recht wünschenswert wäre gewesen, wenn der Verfasser über seitherige Erfahrungen berichtet hätte.

Seine Vorschläge sind übrigens wesentlich für die Volksschule berechnet, da deren Zöglinge später in der Mehrzahl in ihrem Berufsleben im wirtschaftlichen Leben sich betätigten. Er hat denn auch am Schluß des ersten Abschnitts über den Wert einer besseren technischen Schulung für die Neubegründung einer deutschen 'Volkskunst' und für die Förderung unseres Kunsthandwerks im Wettbewerb mit dem Ausland manches treffende Wort gesagt.

V

Die Schrift Liebmanns über 'stotternde Kinder' verbindet in anziehendster Weise Theorie und Praxis und enthält auch eine für den Lehrer sehr beachtenswerte Anleitung zur Behandlung stotternder Schüler.

Nach der Ansicht des Verfassers ist der primäre Bestandteil im Stottern 'die Übertreibung des konsonantischen Elements in der Sprache, zu dem nicht nur die eigentlichen Konsonanten gehören, sondern auch der Verschlußlaut der Stimmbänder (der spiritus lenis der Griechen), der die in der Schrift mit einem Vokal anlautenden Worte beginnt'. Diese Übertreibung kann in einer zu langen Dauer oder in einer mehrfachen Wiederholung der Konsonanten bestehen. Hervorgerufen wird dieselbe auf Grund ererbter oder erworbener nervöser Disposition durch mancherlei Schädlichkeiten (besonders durch Infektionskrankheiten, Kopfverletzungen, schweren Fall, Schreck, psychische Ansteckung). Anfangs sind die Störungen meist unbedeutend: leichte Unterbrechungen in der Kontinuität des Sprechens, hervorgerufen durch unwillkürliche inkoordinierte Sprachbewegungen. Diese anfänglich leichten Häsitationen würden sich — wie der Verfasser überzeugend dartut — sehr bald von selbst geben, wenn die gesamte Umge[illegible] Stotterers (besonders Eltern, Erzieher, Lehrer und Hausärzte) so [illegible] in das Wesen des Übels besäßen, um sich der gewöhnlichen [illegible] Einwirkungen auf den jugendlichen Patienten zu enthalten. [illegible] ieht man in der 'krankhaften Störung eine böse Angewohn-

heit', gegen die man nun mit Schelten, Drohen, Spott, ja Schlägen den Kampf beginnt; dazu kommen dann in der Schule leicht die Spöttereien der Kameraden. Am schlimmsten sind endlich unsachgemäße 'Übungen', die man mit dem Stotterer vornimmt: daß man etwa die gestotterten Worte wiederholen läßt; daß man 'schwierige' Laute herausfindet und diese mit dem stotternden Kinde immer wieder übt. Durch solches Verhalten der Umgebung bekommt der Stotterer vor dem Sprechen allmählich eine förmliche Angst, und die anfänglich unbedeutenden Sprachstörungen werden dadurch sehr gesteigert, insofern er jetzt die Aussprache jedes Wortes, besonders der 'schwierigen' Laute mit peinlicher Angst und übertriebener Aufmerksamkeit verfolgt, wobei auch die Atmung unregelmäßig wird. So kann es allmählich zu einer mehr oder minder vorübergehenden völligen Sprachhemmung kommen, und der Patient wird unter Umständen dauernd deprimiert und menschenscheu.

So ist das sekundäre aber wichtigere Element des Stotterns einfach — Nervosität. Das zeigt sich daran, daß das Übel in seiner Intensität außerordentlich wechselt und daß es besonders psychische Momente sind, die stark verschlimmernd einwirken. 'Die geringste Gemütsdepression, jede leichte Aufregung, das Erscheinen einer fremden Person, leichte Unebenheiten der Rede, wie sie durch Schwierigkeiten des Gedankens, des Ausdruckes oder fremder Aussprache hervorgerufen werden, können schon einen Stotterparoxysmus auslösen. Jede stärkere Erregung nun gar, oder die Angst vor strengen Erziehern und Lehrern, sowie die Furcht, sich vor fremden Personen zu blamieren, steigern das Übel im höchsten Maße.' Anderseits pflegen Patienten, sobald sie ganz allein sind, durchaus fließend zu sprechen.

Aus der Bedeutung der Nervosität beim Stottern schließt Liebmann, daß die Behandlung vorwiegend eine psychische sein muß. Es gilt den Stotterer zu gewöhnen, auch in schwierigeren Situationen ohne Angst und Lautfurcht zu reden, und es gilt vor allem auch die psychischen Schädlichkeiten zu beseitigen, die fortwährend von seiten der Umgebung kommen und die Heilung verzögern oder verhindern. Alle 'Atmungs-, Stimm- und Artikulationsübungen' bei der Therapie des Stotterns hält er dagegen für entbehrlich, ja hemmend.

Durch eingehende — übrigens auch an sich meist recht interessante — Beschreibung von fünfzehn Krankheitsfällen zeigt nun der Verfasser die Besonderheiten des kindlichen Stotterns, besonders die psychischen Erscheinungen bei dieser Störung, die Art seiner Behandlung und die schädigenden Einflüsse der Umgebung. An Mißgriffen, die von Lehrern gemacht werden, seien dabei folgende erwähnt: sie werden leicht ungeduldig gegenüber den Stotternden, vermuten wohl gar ohne weiteres, der Schüler benutze das Stottern, um Faulheit und Unwissenheit zu verbergen, und greifen zu Strafen, ja es kommt vor, daß sie unter der Heiterkeit der ganzen Klasse die stotternde Sprache nachahmen. Ein Mißgriff ist es auch, wenn ein Lehrer einen Schüler, der wegen Stotterns in ärztlicher Behandlung war, auf die Resultate dieser Behandlung förmlich prüft und, wenn infolge der größeren Befangenheit der Knabe wieder stottert, in seiner Gegenwart konstatiert, daß das Übel jar gar nicht gehoben

sei. 'Das mühsam erworbene Selbstvertrauen erleidet durch diese Behauptung von autoritativer Seite eine recht erhebliche Erschütterung.'

Neben dem Stottern kommt in der Schrift auch das 'Poltern' und das 'Stammeln' zur Besprechung. Während das Stottern in einer Unterbrechung der Kontinuität der Rede besteht, ist das Poltern 'eine zu hastige Redeweise, bei der die Artikulation häufig undeutlich wird und Laute, Silben und Worte ausgelassen, umgestellt oder wiederholt', auch Zwischenlaute eingeschoben werden. Das Stammeln endlich besteht in der Verstümmelung von Lauten oder der Unfähigkeit, sie überhaupt zu bilden. Während der Stotterer gewöhnt werden muß, mit geringerer Aufmerksamkeit zu sprechen, damit er von seiner Sprachangst und Lautfurcht frei werde, muß der Stammler die Sprachbewegungen zunächst mit vollster Aufmerksamkeit zu überwachen angehalten werden; denn er muß in der Tat neue Laute lernen und beim Sprechen peinlich ihre korrekte Bildung kontrollieren, bis er allmählich durch Übung dazu kommt, die Laute auch bei halber Aufmerksamkeit richtig zu bilden.

VI

Soviel auch in den letzten Jahrzehnten über Kurzsichtigkeit verhandelt worden ist und soviel man auch zu ihrer Bekämpfung getan hat, so besteht unter den Augenärzten durchaus noch keine Übereinstimmung über die Frage, wie man sich ihre Entstehung zu denken habe. Man weiß zwar, daß das kurzsichtige (myopische) Auge einen größeren Längedurchmesser aufweist als das normalsichtige (emmetropische) oder übersichtige (hypermetropische); man weiß auch, daß Kurzsichtigkeit durch anstrengende Nahearbeit entsteht, aber man ist noch nicht darüber einig, auf welche Art und Weise diese ein normales Auge zu einem kurzsichtigen machen kann, 'was also ein solches Auge für anatomische Veränderungen durchmache'.

Man hat darüber verschiedene Theorien aufgestellt, vor allem die Akkommodations- und die Konvergenztheorie. Da das normale Auge bei der Einstellung auf nahe Gegenstände sich ähnlich wie das kurzsichtige Auge verhält, so suchte man die Kurzsichtigkeit zu erklären aus der häufigen und dauernden Akkommodation, wie sie beim Lesen und Schreiben stattfindet. Durch ihre allzu angestrengte Tätigkeit sollen Zirkulationsstörungen im Innern des Augapfels entstehen, welche zur Vermehrung des inneren Augendrucks und damit zu einer Dehnung des Auges führten.

Die Konvergenztheorie nimmt dagegen an, daß die angestrengte Konvergenz der Sehachsen bei der Nahearbeit die Kurzsichtigkeit dadurch hervorbrächte, daß 'die äußeren und inneren geraden Augenmuskeln den Augapfel sozusagen zwischen sich nähmen und zusammendrückten, so daß infolge der Wirkung dieses Druckes das Auge länger werden müsse'.

Zur Widerlegung dieser beiden Theorien läßt sich — abgesehen von anderen Tatsachen — besonders auf den Umstand hinweisen, daß einerseits die Uhrmacher, die bei ihrer Arbeit eine wirklich stark angestrengte Akkommodation mit gleichzeitiger starker Anstrengung der Konvergenzbewegung zu

leisten haben, 'gegen die Kurzsichtigkeit so gut wie immun sind', daß anderseits Musiker, die bei der großen Entfernung, in welcher die Noten zu lesen sind, weder die Akkomodation noch die Konvergenz stark anzustrengen brauchen, öfters kurzsichtig werden.

So bleibt jetzt im wesentlichen nur noch der Mechanismus des Abwärtsdrehens des Auges übrig, den man verantwortlich machen kann. Es ist dabei ferner zu berücksichtigen, daß — wie Physiologie und Pathologie lehren — ein wachsendes Organ unter einem noch so geringen äußeren Drucke sehr leicht seine Form diesem Drucke entsprechend ändert; man braucht nur an die Erscheinung der 'Schnürleber', an die Füße der Chinesinnen und die turmförmigen Schädel mancher Indianerstämme zu denken. So hat denn J. Stilling die Theorie aufgestellt, daß die Verlängerung der Sehachse, welche die Kurzsichtigkeit bedingt, zu stande kommt durch die Druckwirkung des oberen schrägen Augenmuskels, die beim Abwärtssehen stattfindet, wenn diese in der Wachstumsperiode sich stark geltend macht. Nun ist aber diese Druckwirkung in der Regel bei niederem Augenhöhlenbau größer als bei hohem. So läge also eine Bestätigung der Theorie in der Tatsache — die durch die bisherigen Untersuchungen freilich noch nicht zur Evidenz erwiesen ist —, daß bei einer langgesichtigen Bevölkerung mit hohen Augenhöhlen die Kurzsichtigkeit selten, bei einer breitgesichtigen mit niedrigen Augenhöhlen dagegen häufig ist.

Stilling hat seine Theorie schon vor fünfzehn Jahren in seiner Schrift 'Kurzsichtigkeit und Schädelbau', Wiesbaden 1888, vorgetragen. Sie hat seitdem manche Zustimmung, aber noch mehr Widerspruch gefunden, letzteres besonders durch H. Cohn in Breslau, der ja überhaupt durch eine 1867 veröffentlichte Schrift die Untersuchungen über die Kurzsichtigkeit und den Einfluß der Schule darauf in Gang gebracht hatte. Cohn hat in seinem 'Lehrbuch der Hygiene des Auges', Wien 1892, der Bekämpfung der Lehre Stillings ein eignes Kapitel gewidmet, und der Widerlegung der von Cohn und anderen gemachten Einwürfe und einer erneuten positiven Darlegung und Begründung seiner Theorie ist die vorliegende Schrift Stillings gewidmet.

Besonders stark tritt aber sein Gegensatz zu Cohn hervor in dem Urteil über die Bedeutung der Kurzsichtigkeit und der zu ihrer Bekämpfung ergriffenen Maßnahmen. Cohn und seine Anhänger sehen nämlich in der Kurzsichtigkeit eine 'Krankheit' und fordern energischste Bekämpfung der Umstände, die ihre Entstehung begünstigen. Stilling dagegen betont, daß selbst durch übermäßigen Gebrauch eines Organs wirkliche Krankheiten kaum entstehen. So sieht er denn auch in der Kurzsichtigkeit, wie sie durch die Nahearbeit auf den Schulen entsteht, keine Krankheit, sondern einen natürlichen Anpassungsprozeß, dessen unangenehme Seiten zum mindesten ausgeglichen würden durch gewisse Vorteile wie 'spätes Eintreten oder gar völliges Ausbleiben der Alters(weit)sichtigkeit und eine besonders feine Unterscheidungsfähigkeit für gewisse wissenschaftliche z. B. zootomische Untersuchungen'. Gegenüber den 'Unkenrufen' mancher Schulhygieiniker, nach denen man annehmen müßte, daß der größte Teil der den gebildeten und gelehrten Ständen

Angehörigen wirklich augenkrank, 'sogar schwer augenkrank und zum größeren oder kleineren Teil früher oder später mit dem Verlust des Sehvermögens bedroht sei', versichert er auf Grund seiner Untersuchungen mit aller Bestimmtheit, daß von der unschädlichen 'Arbeitskurzsichtigkeit' streng zu scheiden sei eine andere, seltene Form, die allerdings zu schlimmem Ausgang führe, die aber auf einer hydropischen Degeneration des Auges beruhe und nicht aus der Schulkurzsichtigkeit entstehe. Weiter weist Stilling darauf hin, daß die Kurzsichtigkeit der Gebildeten nicht erst ein Produkt moderner Überkultur, speziell etwa der 'Schulüberbürdung' sei, daß sie vielmehr — wie ihre Erwähnung bei Aristoteles, Galenus und Ulpian zeige — schon damals wohl bekannt gewesen sei; auch habe es zu allen Zeiten Kurzsichtige gegeben in den verschiedensten Berufen, die darin doch das Größte geleistet hätten, so unter den Heerführern Goeben, unter den Reisenden Sven Hedin, unter den Gelehrten Virchow, Henle und viele andere; auch Goethe sei kurzsichtig gewesen.

Was nun die Mittel zur Bekämpfung der Schulmyopie betrifft, so zeigen die seitherigen Erfahrungen, daß troß hygieinisch besserer Einrichtungen (guter Beleuchtung, passender Subsellien, guten Bücherdrucks u. s. w.) auch in den modernen Schulpalästen die Zahl der Kurzsichtigen, wie auch Cohn zugibt, wenig abgenommen hat; Stilling meint, daß sich dadurch der Prozentsatz der Myopen vielleicht um 10% herabdrücken lasse. Er warnt aber dringend davor, diesen Erfolg etwa erreichen zu wollen durch Herabsetzung des Bildungsniveaus; dadurch würden die jungen Leute mehr geschädigt als durch etwaige Kurzsichtigkeit. So kommt er zu dem Schluß: 'Man bestrebe sich also immerhin, soweit es angängig ist, der Entstehung und Verbreitung der Kurzsichtigkeit entgegen zu wirken, aber große Sorge und Beunruhigung wegen eines in Hinsicht auf so viele andere Schäden und Mängel, an denen wir kranken, wirklich recht kleinen Nachteils suche man sich fern zu halten, da sie grundlos ist.'

DIE MYTHOLOGIE DES WALDES

Eine Schulrede

Von Georg Siefert

. . . Ich will Sie heute hinausführen aus diesem geweihten Raume, hinaus aus unserer ehrwürdigen Pflegestätte edelster humanistischer Bildung, hinaus aus den stolzen Erinnerungen dieses hochberühmten stillen Erdenwinkels, fort auch aus der Gegenwart und dem Drängen und Hasten der modernen Welt in eine ferne, längst verrauschte Zeit, in der noch nicht das fromme Gloria weltflüchtiger Einsiedler diese Hallen durchtönte, ja in der noch nicht der Spaten des römischen Mönches hineingrub in den jungfräulichen Urwaldboden Germaniens, in der noch nicht des Bekehrers Beil die heilige Eiche des Donar antastete und noch nicht das Evangelium von dem milden Friedensbringer auf Golgatha hineinklang und hineingriff in die rauhen Herzen der heidnischen Germanen.

Ich will Ihnen erzählen von dem Glauben unserer Ahnen, von der eigenartigen Götterwelt, der sie huldigend nahten in zagem Bangen und doch in freudigem Vertrauen. Freilich, unermeßlich ist die Aufgabe, und ich darf nicht wagen, auch nur in Umriß und Andeutung ein vollständiges Bild zu geben. Ganz schweigen will ich von den gewaltigen Weltregenten in Walhalls Höhn; ich will mich beschränken auf die nicht recht treffend so genannte Welt der niederen Mythologie, auf die bunte, mannigfaltige Fabelwelt der Riesen und Zwerge, der Nixen und Elfen, der Kobolde und weißen Frauen, die der Germane zwar nicht verehrte in ragenden Tempeln und mit feierlichem Opferkult, zu denen er aber in desto vertrauterem Verhältnis stand, deren Wirken und Weben er allüberall spürte, denen er zu begegnen glaubte in Wald und Flur, die aus dem Wasser zu ihm sprachen und sich duckten in den Winkel am Herde und mit ihm lebten in Hof und Stall. Unermeßlich ist das Geistergewimmel, das den Menschen der Vorzeit, der ja viel mehr mit und in der Natur lebte als der in Straße und Zimmer gebannte Städter der Gegenwart, begleitete auf Schritt und Tritt, das bestimmend eingriff in alles, was er sann und tat, das zwar nicht die großen Völkergeschicke entschied im Staatsleben und im Kriege, aber desto wirksamer sich zeigte, bald freundlich hold, bald feindselig vernichtend, im persönlichen Dasein jedes Einzelnen.

Denn die Natur ist ja für den naiv empfindenden Menschen wie noch heute für das harmlose Kind, das keine Reflexion kennt, keine tote Anhäufung seelenloser Atome; sie ist ihm unmittelbares, leibhaftiges, greifbares Leben;

allüberall drängt sich ihm unwiderstehlich die Zaubermacht der Analogie auf zwischen Menschen- und Naturleben. Ihm heult und wimmert der Sturm, er springt auf und legt sich zum Schlummer, der Donner grollt und brüllt, der stille Bach flüstert und der Bergstrom tobt von der Höhe, der Baum wächst und stirbt, der Berg erhebt sein wolkiges Haupt auf breitem Rücken, die Wolken fliegen und segeln, und der Mond lächelt hernieder.

Mythologie ist das Augenaufschlagen über die Wunder der Natur, sagt der Ästhetiker Vischer. Der Verstand macht freilich Halt vor diesen Wundern und steht achselzuckend beiseite, noch heute, im Zeitalter der Naturwissenschaften und des Experimentes, er will nichts wissen von dem was aussieht wie ein Gedicht; aber die Phantasie, die immer bewegliche, wirft nie und nimmer ein mutlos Anker; sie reißt die Sterne vom Himmel und ballt die Wolke zu ihrem bunten Gewande; sie sieht in allen Naturerscheinungen menschengleiches Leben und formt das Unbegreifliche nach Menschenart und doch über alles Menschliche hinausragend an Gestaltung und Kraft.

Die Sterne waren Götter für das Spiel
Der unbewachten Jugend; Baum und Gras,
Die Wolken, Berge und der blaue See,
Was schwimmt und fliegt und läuft und kriecht, war Gott. (Shelley.)

So entsteht jene Fülle der wundersamsten Naturgenien, so überraschend reich und bunt und mannigfach wie die Natur selbst. Sie sind dem Menschen nahe wie die Natur, bald gütig und liebreizend, bald zerstörend und grausenhaft wie diese. Er spürt sie und hört sie, ja die erregte Phantasie sieht sie auch überall, im ungewissen Lodern der Flamme, in den phantastischen Bildungen des gebrochenen Blitzes, in den grotesken Zacken des Felsens. Ja, sie geistern noch heute in unserer glaubensarmen, übernachdenklichen Zeit. Das naive Kind und der schlichte Bauer im kulturfernen Walddorf sieht die Heinzelmännchen noch im Schuppen im roten Wams kauern und kichern und die Kornmuhme mit eisernem Besen durchs Feld fegen, und wenn sie auch sonst im Leben entgöttert ist, die herrliche Natur, des Dichters Königreich ist sie geblieben, im Gesang lebt sie unsterblich fort.

Ist doch der Aberglaube nach einem schönen Worte Mörikes der Grenznachbar alles Tiefpoetischen! Noch heute wird es dem Dichter lebendig, all das märchenhafte Geistergetön, das ihn aus Bach und Hain umrauscht, freilich nur in seltenen Stunden weltentrückter Verzückung, wenn ihn die Muse küßt, wenn ihn der Enthusiasmus ergreift, jene *θεία μανία*, die schon der alte Skeptiker Demokritos von Abdera preist. Wenn Theodor Storm am stillen Haff träumt und ihm die Stimmen vernehmlich werden, die über der Tiefe sind, wenn der junge Goethe nach Sesenheim reitet durch die neblichte Nacht, die tausend Ungeheuer schafft, und sich ihm die Eiche entgegenwirft, ein aufgetürmter Riese, wenn ihn Finsternis aus dem Gesträuche mit hundert schwarzen Augen anstarrt und der Mond aus seinem Wolkenhügel kläglich hervorlugt, wenn Nikolaus Lenau am schilfigen Waldsee ruht und die Schar der Wolken vorüberpfeift mit roten Blitzesfahnen, der tollgewordene Bach gegen die Bäume

anspringt, da ergeht es ihnen wie dem mythenbildenden Menschen der Vorzeit; sie alle fühlen, daß die Natur Kraft und Leben ist, und ihre Phantasie ringt, die gewaltigen Eindrücke, die sich ihnen aufzwingen, zu bannen, einzufangen in feste Form.

Von diesen Naturgenien will ich reden, und wir haben ein Recht gewonnen, auch die Schöpfungen der Poesie zu verwerten; fließen doch ihre Offenbarungen aus gleicher Quelle wie die Mythen der fernsten Vergangenheit.

Aber auch bei dieser Begrenzung ist eine weitere Auswahl geboten, und so wollen wir denn reden von der Mythologie des Waldes und so doch vielleicht eine Beziehung gewinnen zu diesem Orte, wo uns der Wald hineingrüßt in jedes Fenster, wo wir gleichsam in dem Walde und mit dem Walde leben, vom ersten schüchternen Erwachen der jungen Buchenknospe bis zu der Zeit, da er sich zum letzten Mal putzt in farbenfrohes Gewand und der Winter ihn einhüllt in silberne Decken.

Überwältigend ist der geheimnisvolle Zauber, den der Wald von Urzeiten an auf die Seele des Menschen geübt hat, in jenen Zeiten zumal, da noch unendliche Wäldermeere Berg und Tal deckten, jene endlosen Baumozeane, von denen noch heute der einsame Wanderer in Schwarzwald und Wasgau eine Ahnung empfängt, deren Zauber noch die unvergleichlichen Buchenwaldungen Eisenachs und die erhabenen Forsten der alten Abtei Olivas atmen. 'Wälder, immer nur Wälder, Tannen, Buchen und Eichen, Eichen, Buchen und Tannen, tiefes Waldmoos, in dem der Fuß lautlos versinkt, lange Gräser, üppige Farrenmeere, vermorschende Baumstämme quer in das Dickicht gestürzt, schroffe Waldtäler', so schildert Lienhart unübertrefflich wahr die ihm wie keinem zweiten vertraute 'große heilige Wasgauwildnis', die freilich nur der ganz empfindet, der fern von allem Rauch und Lärm der Städte, die Seele voll Andacht, mutterseelenallein, auf dem Gipfel des Donon gestanden hat in schweigender Abenddämmerung. 'Die Seele des Waldes', sagt Rosegger, 'wer leugnet sie, wer hat sie noch nie empfunden? Der heilige Wald! Wehe dem Missetäter, der in seinen Hallen wandelt! Ihm wird das kühle Gras zu feurigen Kohlen, ihm werden die Stämme zu drohenden Giganten. Alle die Geister der Einsamkeit kommen und halten über ihn ihr Gericht, wie drohende Finger winken die Äste, die Wipfel.' Wenn der Mensch so darin stand, ganz einsam, Auge in Auge mit der Natur, in dem stillen grünen Dom, wenn um ihn herum die gewaltigen Buchen und Eichen aufstrebten wie hochragende Säulen, auf denen des Himmels Blau ruht einer riesigen Decke gleich, wenn irrende Sonnenstrahlen sich den Weg bahnten durch dunkles Blattwerk und in den Wipfeln der Wind die leise Melodie sang, da glaubte er in dem wundersamen Rauschen die Stimme der Gottheit zu hören, die sich hier selbst ihr Haus gezimmert, herrlich und unvergänglich wie am ersten Tag, und im Schauer feierlicher Ehrfurcht beugte sich das Herz dem Erhabenen, Unfaßbaren, das ihn da rings umwebte und umwogte.

Wie Chorgesang der feiernden Natur
Rauscht nur der Wald durch diese Einsamkeiten. (Leuthold.)

Allbekannt sind die Stellen des Tacitus, in denen er von den Germanen rühmt, sie bannten ihre Götter nicht in Tempel von Menschenhand gebaut: lucos ac nemora consecrant deorumque nominibus appellant secretum illud, quod sola reverentia vident. Nur mit Ketten beladen naht der Semnone, der Hüter des heiligen Haines der suebischen Amphiktionie, dem Antlitz der waldverborgenen Gottheit, in jener demütigen Haltung, wie sie Böcklins Heiliger Hain so stimmungsvoll zeigt; auf der Nerthusinsel birgt ein heiliger Hain, den ungestraft keines Laien Fuß betritt, castum nemus, Wagen und Bild der hehren Waldgöttin; an der Weser überrascht Germanikus die Cherusker beim Opferfeste im Haine des Donar, und so könnten wir die Zeugnisse häufen bis herunter auf Ammian und Agathias und bis auf die Viten der Bekehrer und die Verzeichnisse heidnischer Greuel, die alle künden von dem Waldeskult der Germanen.

Aber Tacitus irrt, wenn er in dieser Verehrung von Wald und Hain in romantischer Verklärung ein eigenartiges Kennzeichen germanischer Religionsübung fand. Hier ist nur rein und unverfälscht bewahrt, was allen Völkern eignet von Anfang an, jene Weihe der Stimmung, die noch heute das empfängliche Gemüt im geheimnisvollen Schweigen des Waldes umfängt. Von dem Gottesdienste christlicher Tscherkessen berichtet aus dem Kaukasus ein russischer Offizier: 'Sie haben noch heute keine Andachtsstätten als geweihte Orte in freier Natur. Die Wälder sind ihre Tempel, und die frommen und einfachen religiösen Feierlichkeiten der Tscherkessen in Gottes freier Natur mitten in der Stille des Waldes machten auf mein Gemüt einen unbeschreiblichen Eindruck und weckten Gefühle der Andacht in meinem Herzen, von denen ich in unseren Tempeln nie ergriffen wurde' (A. Peez, Haine und Heiligtümer 2).

Und so deutet schon wenige Jahrzehnte vor Tacitus der Philosoph Seneka, der sich gerne hinausflüchtete aus dem entnervenden Taumel Neronischer Weltlust in die weltfernen Gefilde der Stoa, tief und ergreifend die feierliche Andacht des Waldes: 'Wenn Du einen Wald voll uralter, ungewöhnlich hoher Bäume findest, der mit seinen dichten übereinander gewachsenen Zweigen und Ästen Dir den Anblick des Himmels entzieht, so weckt die Erhabenheit dieses Haines, die stille Abgeschlossenheit, die wunderbaren Schatten dieses freien und doch so dichten Gewölbes in Dir den Glauben an eine Gottheit.'

Schon in der hebräischen Sage erscheint der Herr dem Abraham im Haine Mamre; der Sellier von Dodona vernahm im Rauschen der heiligen Eichen die zukunftkündende Stimme des Zeus. Der Erinyen schlangenschüttelnde Schar bannt in ehrfurchtsvoller Scheu den Schritt vor den regen Wipfeln des alten heil'gen dichtbelaubten Hains der taurischen Artemis:

> Sie dürfen mit den ehrnen frechen Füßen
> Des heil'gen Waldes Boden nicht betreten,

aber sie selbst finden Ruhe in dem frommen Haine von Kolonos,

> *ἔνθ' ἁ λίγεια μινύρεται*
> *καὶ ὁ βακχιώτας ἀεὶ Διόνυσος ἐμβατεύει,*

als die Gnädigen, die Spenderinnen erlösender Ruhe.

In den einsamen Bergforsten Arkadiens treibt Pan sein unholdes Spiel, der Rübezahl von Hellas, ein Glaube, 'wohl verständlich aus den Wahnbildern, mit denen die Einsamkeit und die unstäten Schatten der Wälder, die wunderlichen Geräusche und phantastischen Baumgestaltungen erschrecken, unheimliche Figuren zu sehen und unheimliche Stimmen zu hören geben' (Lehrs, Populäre Aufsätze aus dem Altertum 125); er stürzt den Springbock vom Fels und peinigt Wanderer und Schläfer im Walde. In den laubumkränzten Grotten des doppeltgegipfelten Parnassos künden die Musen ihren Lieblingen wunderholde Mären, und durch Tannengrün, über Berg und Schlucht jagt der tobende Zug der Mänaden und Satyrn, des Bakchos trunkenes Gefolge. Oreaden füllten die waldigen Höhen, eine Dryas lebte in jedem Baum.

Und wie in Hellas, so im alten Italien. Ehe flüchtige Bauernhorden die sieben Hügel am Tiberstrand besiedelten, da hausten hier im Forst

Einheimische Nymphen und Faunen
Und ein Männergeschlecht, aus Stämmen erwachsen und Kernholz. (Vergil.)

Freilich, 'aus dem felsichten Kern hob sich die türmende Stadt', und des Waldes Faunen wurden hinausgestoßen in die Wildnis. Nur dem Dichter erscheinen sie noch heute, die Nymphen und Dryaden, und plaudern von verklungener Herrlichkeit. Wenn der schwäbische Dichter Mörike in träumerischem Dolce far niente, wie er es liebte, versteckt im Walde sich bettet auf grünem Rasen, über den eine gewaltige Buche weithin ihr Gezweig breitet, da naht sie ihm leibhaftig, auf zierlichem Teppich, 'des Hains auflauschende Gottheit'. Im Parke zu Weimar setzte Goethe dem Genius, der ihn auf einsamen Waldwegen umrauscht, ein stimmungsvolles Denkmal, derselbe Goethe, der in stürmischen Jugendtagen sich mit Leidenschaft an die Brust der Natur warf und im Werther begeistert ihr inneres, heiliges, glühendes Leben preist, dem sich 'die herrlichen Geschöpfe der unendlichen Welt allbewegend in der Seele bewegten', die unerschöpflichen Kräfte, die den Himmel und die Tiefen der Erde 'bevölkerten mit tausendfachen Gestalten'. — Oder hören wir Hebbel, der auf schmerzlichem Krankenlager, als er sich schon der Gruft zuneigte, von dem deutschen Walde sang, den er nicht mehr sehen sollte:

O wie herrlich ist's, zu hausen,
Deutscher Wald, in Deinem Sausen.
Deine holden Dämmerungen,
Sagenreich und lieddurchklungen,
Sind wie Tempel fromm erbaulich
Und wie heimsche Herde traulich.
Strauch und Felsen haben Seelen,
Blumen, Vögel, Quell erzählen,
Aus der Halde, aus der Grotte,
Lispelt's Liebe, spricht von Gotte.

Für Eichendorff, den Dichter des schönsten und innigsten aller Waldlieder, neigen sich die Wälder, 'als ging der Herr durchs stille Feld', und in Worten, die seltsam genug anklingen an die Waldesapotheose des Heiden Seneka, gibt der herzige, fromme Fabeldichter Hey den erhebenden Gefühlen Ausdruck, die das Christenherz in der Stille des Waldes beseelen:

Wo wohnt der liebe Gott?
Hinaus tritt in den dunkeln Wald!
Horch, wie es in den Wipfeln rauscht,
Horch, wie's im stillen Tale lauscht!
Dir schlägt das Herz, Du merkst es bald,
Der liebe Gott wohnt in dem Wald.
Dein Auge zwar kann ihn nicht sehen,
Doch fühlst Du seines Odems Wehen.

So fließt aus grauestem Altertum der Strom der Waldesandacht und Waldespoesie herüber in Christentum und Gegenwart. Der romantische Zug, der ein Weben und Rauschen und Wirken höherer Geister spürt in allen Lebensäußerungen der Natur, ist nie verklungen und wird nie verklingen, solange die Natur dem Menschen das Wunderbuch bleibt, dessen Blätter mit tausend Zungen predigen von einer lebendigen geistigen Kraft, die sich nicht fassen läßt in Begriff und Namen und Gestalt und die doch unmittelbar auf den Menschen wirkt.

Und so mögen sie denn an uns vorbeiziehen, der Vorwelt silberne Gestalten, die auftauchen aus dem feuchten Busch, wenn der Mond besänftigend vorübersteigt oder

Wenn der Sturm im Walde braust und knarrt,
Die Riesenfichte stürzend Nachbaräste
Und Nachbarstämme quetschend niederstreift
Und ihrem Fall dumpf hohl der Hügel donnert. (Goethe.)

Wir müssen da scharf scheiden die Geisterwelt des stillen, friedlichen, sonnendurchleuchteten Hains, der blumengeschmückten, liebreizenden Waldhalde und die unheimlichen Wesen des nächtlichen Urwaldes. Andere Genien birgt die moosumsponnene Felsgrotte und das grüne Gesträuch, andere hausen im uralten Stamm der Eiche und im schlanken Bäumlein der jungen Tanne; das holde Treiben der lauen Sommernacht, das der Vollmond lächelnd bestrahlt, verstummt, wenn der Orkan heult und über massige Baumleichen den Weg sucht oder schwarze Wolkengespenster ringsum das düstere Gewand breiten. Andere brüten verderbendrohend um Sumpf und Moor, und andere Genien wieder werden wach, wenn der Lenz, der liebe Junge, klingend hell den jungen Hain durchläuft, oder wenn der Winter, der rauhe Mann, der eisumpanzerte Riese, seinen todbringenden Einzug hält.

Nur mit Zagen betritt der Wanderer die schauerliche Einsamkeit des Hochwaldes mit seinen schreckhaften Geheimnissen. Ungeheure Windbrüche hemmen plötzlich seinen Pfad, himmelhohe Felsschluchten türmen sich ihm entgegen, wie von Menschenhand gebaut und doch viel zu massig und abenteuerlich für Menschenhand- und Kunst. Was Wunder, daß er hier das Werk grausenvoller Dämonen sieht, daß das gespenstische Sausen der Wipfel der geängsteten Phantasie tausend Schreckbilder vorgaukelt?

Begünstigt ward solcher Aberglaube durch jene Unseligen, Friedlosen, Geächteten, die vor dem Beile des Henkers sich bargen im dichtesten Wald und verlorenen Höhlen, die von dem rohen Fleische des Wildes lebten, denn der Feuerrauch hätte ihren Schlupfwinkel verraten, die in zottigen Bären- und Wolfspelz den ungeschlachten Leib hüllten und nächtlicherweile in die Hürden

brachen. Zumal die isländische Volkssage hat diese Vogelfreien, die Ulfhednar und Vargar, oft genug erhoben zu Dämonen überirdischer Art; um gar manchen, der in früher Jugend schon nach jähem Todschlag ins Dickicht floh, flocht sie die romantische Legende, zu der eine matte Analogie die Zigeunerromantik bieten mag, die wir aus Goetz und Preziosa kennen. Das Getier des Waldes ist ihr vertrautester Genosse, und so nehmen sie auch selbst an von der Art des Tieres, und es entstehen Kreuzungen, die den Menschen ausstatten mit der Fähigkeit, in Tiergestalt- und Charakter einzugehen. Noch ermißt der Mensch ja nicht den Rangunterschied zwischen sich und dem Tier. So viel Verwandtes findet er in dem freundlichen, öfter feindlichen Nachbar und doch so viel Fremdartiges, so viel unbegreifliche Überlegenheit an Gewandtheit und Kraft, daß er in ihm ein höheres Wesen ahnt, das Wirken eines verborgenen Dämons (Hertz, Der Werwolf 11). Schauerlich heult der Uhu, krächzt die Eule, sie ist die flüchtige Hexe oder die Tutursel, die Genossin des wilden Jägers, die warnt zu tief in die Gründe der Urwelt einzudringen. Am Stamm hämmert der Zimmermann der Vögel, der Meister Specht, der Kuckuck ruft sehnsüchtig herüber, die Eidechse huscht durch raschelnde Blätter. Ovids Metamorphosen lehren ihre Bedeutung. Durch den dunkeln Wald, in der Winternacht, schrillt das heisere Hungergeheul des Wolfes, oder er kreuzt gar den Pfad mit dem klugen, menschengleichen Auge, aus dem doch gierige Mordlust funkelt. Auch er ist der wandelnde Leib übermenschlicher Geister oder er birgt selbst eine verzauberte Menschenseele. Alle Völker kennen die Sage von dem blutdürstigen Werwolf, der sich verborgen hält im dichtesten Waldesdickicht und plötzlich die Menschen anfällt. Hier liegen die Wurzeln des uralten Seelenwanderungsglaubens, dem schon die alten Ägypter huldigten, den Pythagoras und Empedokles predigten, des Glaubens, die entschwundene Seele gehe über in allerlei Getier.

Auf dem *λύκειον ὄρος* im rauhen Arkadien fordert Zeus der Wolf blutige Menschenopfer; im Orient frißt ein werwolfartiger Vampyr die Leichen (Hock, Die Vampyrsagen 19). In der nordischen Völsungensaga liegen König Völsungs Söhne gefesselt im Walde; allnächtlich kommt König Siggeirs Mutter als grimme Wölfin, wie König Atlis Mutter im Oddrunsliede als Schlange, alle verschlingt sie bis auf Sigmund, der von seiner Schwester Signy gerettet mit Sinfjötli, dem Sproß blutschänderischen Ehebundes, im Wolfshemde den Tann durchstreift:

> Du hast im Walde mit Wölfen geschwelgt,
> Oft sogst Du mit eisigem Atem Wunden,
> Bargst allverhaßt Dich im Gebüsch,
> Siggeirs Stiefsohn, lagst Du unter Stauden,
> An Wolfsgeheul gewöhnt in den Wäldern draußen.

Aber wer brach jene entsetzlichen Eichenbrüche, wer türmte jene riesigen Felshöhlen, wer sind die Dämonen des reißenden Waldstromes, der vom nackten Felsgebirge 'mit Geröllschutt herniederbraust, vom Gewitter gerüttelt und gelöst' (Golther, Handbuch der germanischen Mythologie 183), wer schleicht im

Wolfspelze über den Weg, eine Wildschur um die Lenden, eine Kiefer in der Faust?

Allbekannt sind, schon als die Schildhalter des preußischen Wappens, die **Waldleute**, die **Wildemänner**, die **Eisenhänse**.

> Die wilden Männer sind's benannt,
> Am Harzgebirge wohlbekannt,
> Natürlich nackt in alter Kraft,
> Sie kommen sämtlich riesenhaft,
> Den Fichtenstamm in rechter Hand
> Und um den Leib ein wulstig Band,
> Den derbsten Schurz von Zweig und Blatt. (Goethe.)

Mit den wunderlichsten Farben hat die aufgeregte Volksphantasie diese Berserker ausgestaltet, zu den seltsamsten Mißbildungen sie verzerrt. Über die Spitzen der höchsten Bäume ragt ihr Haupt empor, daß das kleine Menschlein an ihnen wie ein Eichkätzchen in die Höhe klettern, sich ihnen ins Ohr setzen und auf ihrem Hute weithin ins blache Land schauen kann. Grauenvoll schallt ihre Stimme; vor ihrem Schnauben erzittern die Blätter an den Bäumen, und wenn sie schnarchen, rauschen die Äste im Sturmwind und die Felsen beben. In trotziger Wildheit, rauh und knorrig wie die Rinde des Baumes oder auch braun wie rostiges Eisen, ganz bedeckt von zottigem Haar, das über das verwilderte Gesicht bis zu den Knien hängt, so stapfen sie durch den Tann oder fahren im Sturm durch die Äste, riesige Kiefern schüttelnd wie leichte Besen. Einer Fichte gleicht aus der Ferne der nordische Widolf, der ganz mit Moos bewachsen ist. Der höchste Baum ist ihm gut genug, ihn als Stock herauszureißen. Sie wohnen im dicksten Gebüsch, in unnahbarer Höhle, sie scheuchen das Wild von Berg zu Tal, hetzen die Bären und Auerochsen aufeinander, Wölfen und Bären pressen sie die Gurgel zusammen; die höchsten Baumwipfel beugen die Waldriesen als Wiede für ihre Reisigwellen, sie zerpressen den Stein, daß das Wasser herausfließt, und schlagen mit der Faust gewaltige Felszacken ab zum Bau ihrer Häuser. Oft entzweit sie die Wut, und sie reißen sechzigjährige Eichen aus, mit denen sie sich prügeln wie kindische Knaben. Wehe dem Wanderer, dem sie begegnen! Ein Leckerbissen ist ihnen das Menschenfleisch; ist ja doch oft genug der Wegeunkundige nie zurückgekehrt aus dem wilden Forst! Halb Roß, halb Mensch, so durchbrausen die indischen Gandharven und ihre Brüder, die griechischen **Kentauren**, die grimmen Waldteufel Thessaliens, die *φῆρες ὀρεσκῷοι*, den Wald. Sie hausen auf dem Pelion, über und über behaart, die Fichte in der Hand, und zerstampfen die blühenden Gefilde; lüstern nach schönen Menschenkindern wie alle Dämonen stören sie die Hochzeiten und fröhnen allen verbrecherischen Lüsten. Auf ungeheuren, ungeschlachten Füßen tosen sie dahin; nicht Löwen ähnlich noch Bären und Wölfen ist ihr Gang.

Zahlreich genug sind die Parallelen aus **deutscher Sage**. Im Riesengebirge wütet Rübezahl, der Herr der Gnomenwelt, im wilden Gebirgswald; ein tolles Spiel treibt im Fichtelgebirge der Hasenjockel, vor dessen Gebrüll

Wälder und Täler erbeben. Wie im Bodetal des Harzes, so durchtobten auf Dolmar und Geba, den mächtigen Gebirgsmassiven zwischen Rhön und Thüringer Wald, dereinst ungeheure Riesen die Urwälder. Im Schwarzwald gebietet der Waldkönig, Hauffs langer Holländer, ein riesengroßer, breitschultriger Kerl in der Kleidung der Flößer; die Stange in seiner Hand ist lang wie ein Mastbaum, und auf dem untersten Boden einer dunklen, abgrundtiefen Schlucht steht im Tannenschatten das Haus dieses bösen Dämons. Die originellste Darstellung dieser wilden Waldmenschen aber ist Mörikes Sicherer Mann, der Riese Suckelborst, der erst ein Nessos ist an Bosheit und zuletzt reich an Weisheit wie Cheiron der Kentaur. Schon sein Vater war

Ein Waldmensch tückisch und grausam,
Allen Göttern ein Greul und von allen Nymphen gefürchtet.

Und wie treibt er es selbst, dieser 'Urweltsohn in Flößerstiefeln'!

Ehmals ging er fast nackt, unehrbarlich, aber seit Menschen-
Denken in grauhärenem Rock mit gräßlichen Stiefeln.

Er bewohnt eine Waldhöhle, deren Eingang wie Polyphems Grotte stämmige Kiefern beschatten, deren Hecken er stutzt mit unermeßlicher Schere. Tagelang, so tadelt sein sündhaftes Treiben der Götterjüngling Lolegrin, auf dem Absatz seines Stiefels sitzend, der vorragt wie ein Felsvorsprung,

Tagelang trollst Du meist umher im wilden Gebirge,
Ahmest das Grunzen des Keilers nach und lockest sein Weibchen,
Greifst, wenn sie nun rennt durch die Büsche, die Sau bei den Ohren,
Zwickst die Wütende, grausam an ihrem Geschreie Dich weidend.

Neben diesen gefürchteten Waldriesen haust noch manch anderes, harmloseres, aber auch boshaftes und unholdes Gesindel im Walde und freut sich, den Menschen vom gebahnten Pfade abzulocken und in der Wildnis die Kreuz und Quere zu führen. Der italische Waldgeist Faunus 'ruft mit gewaltiger Stimme aus dem Walde, daß die Herzen erbeben', oder sendet, wie das litauische Mittagsgespenst, dem in heißer Glut im Schatten Schlummernden 'dämonische Plage in Schlaf und Traum' (Biese, Die Entwicklung des Naturgefühls bei den Römern 5). Im Dickicht haust Silvanus, der neckische, struppige Alte, der Vetter des schwäbischen Waldgeistes Meysenhartus, dessen Treiben Scheffel im Trompeter von Säckingen gar ergötzlich schildert:

Am Feldberg sitzt er auf der Tanne,
Fletschte seine scharfen Zähne,
Riß sich einen Ast vom Baume
Und benagte einen Tannzapf,
Kletterte auch mehrmals unwirsch
Auf und nieder wie ein Eichhorn,
Rupfte einer braven Nachteul'
Ein paar Federn aus dem Flügel.
Meysenhart und seine Brüder
Herrschen mächtig auf dem Erdball.
Überall, soweit die Welt reicht,
Gibt's Holzwege und gibt's Menschen,
Die auf diesen Wegen wandeln.
Bei Nacht irrlichterieren,
Mensch und Vieh in Dornen jagen
Und versprengter Wandrer Flüche
Sich als Lohn nach Hause nehmen,

das ist ihre Wonne.

Wer hat sich nicht schon verirrt im Walde, ist vom sicheren Wege plötzlich abgeraten, auf Klippen oder gefahrvollen sumpfigen Boden, und steht nun zweifelnd da, unwissend, wo aus und ein? Lag es nicht nahe genug, auch hier das Spiel höhnischer Geister zu sehen? Sie spotten des Verirrten, singen als Vögel neckisch aus den Zweigen, hüpfen als Eichhörnchen in kecken Sprüngen von Baum zu Baum und blinzeln bald Mensch bald Tier bald in drolliger Mischgestalt auf den Verlorenen herunter oder kreischen spöttisch als Käuzlein aus der Ferne. So führen Shakespeares Gnomen in Sturm und Sommernachtstraum die groben Spötter des Elfenkönigs irre,

> Durch Busch und Dorn, durch Sumpf und Wald,
> Durch scharfe Disteln, Stechginst, Strauch und Dorn,
> Die ihre Beine kitzeln; endlich ließ ich
> Im grünen Pfuhl sie, jenseits Eurer Zelle,
> Bis an den Bauch drin watend.

Alle deutschen Gaue kennen das He- oder Heitmännlein, den Jehoimann. Er sitzt auf den höchsten Bäumen und lockt durch die Rufe He, Heit oder durch die Nachahmung eines weinenden Kindes die Wanderer auf Abwege, bis sie auf schroffer Felsklippe nicht mehr weiter können. Die gefällten Stämme läßt er auf den Karren der Holzhauer fallen, daß er zersplittert, unsichtbar ohrfeigt er die Beerensucherinnen, als Flämmchen hüpft er vor ihnen her und verläßt sie in unbekannter Waldgegend.

Der Thüringer Sage geläufig ist der Hockauf, der Hockeldeink, der dem einsamen Wanderer plötzlich aufspringt und ihn durch Schlagen und Stoßen zwingt die zentnerschwere Last zu tragen, bis er ermattet zusammenbricht.

> Dem Landmann, der sich Holz gefällt,
> Hing auf dem Rücken unser Held.
> Er trug ihn bis zur Felsenwand,
> Da sank der Unhold und verschwand. (Hocker, Moselsagen 42.)

Zumal um Sumpf und Moor brüten diese boshaften Geister, dort wo plötzlich der feste Waldboden weicht und der Fuß sinkt in trügerische Tiefe. Hier hausen die Irrlichter im ungewissen Scheine des Mondes, das flackernde Heer der Lüchtemännchen, der Leuchtmännlein. Sie locken den Verirrten mit trügerischem Glanz, sie hüpfen und gaukeln vor ihm her, sie schweben im leichten Tanz am schwarzen Moor,

> Sie scheinen Lichter niedrer Hütten,
> Sie scheinen fern und sind ihr nah;
> Sie treibt sich an mit schnellen Schritten,
> Sie fliegt hinzu, schon ist sie da;
> Schon ist sie da, und freudig sehen
> Die Argen sie am Abgrund stehen. (Rückert).

Im Moor in glänzenden Sumpfpalästen lauern die slavischen Didken, in der Rhön tanzen die Moorjungfrauen 'des Nachts in Gestalt schwebender Lichtlein

auf der Moorfläche' (Schöppner, Sagenbuch der bairischen Lande II 283), auf der Holsteinischen Heide 'wohnt die Moorfrau mit rabenschwarzem langem Haar, das über ihren schlohweißen Leib schlangengleich daherfließt und mit den Schlinggewächsen weißer und roter Wasserrosen durchflochten ist, auf dem Grunde ihrer Gruben und spricht zu uns mit all den Stimmen, die sich in der Stille der großen Einsamkeit des Moores so scharf abheben. Sie will uns locken durch das Rauschen der breiten Schilfblätter, die der stets regsame Moorwind bewegt, durch das Glucksen und Brausen, das ohne Unterlaß vom lockeren Moorgrund aus den Gruben aufquirlt. . . . Wer ihren Anblick genießt, muß mit hinab, und wen sie in ihren weichen Schlamm bettet, den läßt sie nicht mehr' (Timm Kröger bei Biese, Pädagogik und Poesie 278). Die Seelen ungetauft gestorbener Kinder hüpfen als Irrlichter im Walde; verwunschene Menschen, arme Seelen, Grenzsteinverrücker zumal, wandeln gespenstisch darin wie leuchtende Fackeln, die Feuermänner, die es nicht duldet im Grabe, der 'sappermentische Rotchopf mit siner brennige Stange', der Puhuh in Flamme, der vorbeimarschiert 'über Stock und Stei und Dorn, a lebigi Fackel' (Hebel), der Tückebold, der

Als ein Mönch im haarnen Tuch
Am Moor die Blendlaterne trug (Voß),

die gebannte Spinnenlor, die Sonntagsspinnerin, der diebische Torfgräber, der kläglich im Moore ächzt, der spukhafte Gräberknecht und der kopflose Geiger auf dem Waldsteg, und all die anderen grausenhaften Dämonen, die da wach werden, wenn die Fichte im Nebel zergeht, wenn im modernden Stumpf die Kröte zuckt, wenn das Röhricht schaurig knistert im Heiderauche und der Heidemann im falschen Lichte schwimmt (Droste-Hülshoff).

Neben den Waldriesen und wilden Männern bevölkert die Volkssage den Wald auch mit zahllosen Geistern weiblichen Geschlechts. Der Wald ist ihr Lebenselement; so erwachsen sie aus ihm auch in Gestalt und Tracht, und schon ihre Namen beweisen ihre Zugehörigkeit. Die Holzfrauen oder Waldweiber sind bald riesisch und gefährlich, bald zwerghaft und gütiger Art. Die Hexenringe sind ihre Spuren, Lichtungen im Walde, ausgetretene Kreise um alte Tannen, darauf kein Gras wächst; denn die Hagedisen, die Hexen, sind ursprünglich nichts anderes als bösartige Waldfrauen, die erst allmählich ihren Elementarcharakter verloren haben und zu zauberkundigen Menschenfrauen und Wettermacherinnen, zu Buhlen des Teufels herabgesunken sind. Dichtes Gebüsch und die Wurzeln und Höhlungen uralter Bäume, auch wohl kleine Erdhügel, die da und dort aufragen, dienen ihnen als Unterschlupf. Oft erfüllen plötzlich Nebel den Wald oder weiße Nebelstreifen hangen über den Bäumen. Dünnen Leinwandbändern gleich flattern sie von Baum zu Baum. Das ist der Waldfrauen Wäsche, die an der Sonne trocknen soll oder ausgespannt ist, dem Wandersmann den Zutritt zu ihren Felsklüften und Laubhütten zu sperren. Oder zerrissenes Nebelgewölk steigt von den Bergen auf, der Wald webt, de Voß braut, da kochen die Waldweibchen, und die Nebelfetzen sind der Rauch ihres Herdes.

Wenn des Vollmonds blasse Pracht
Lautlos auf der Lichtung steht,
Wenn der Hauch der Mitternacht
Um das Haar der Birke weht,
Wenn die Nebel weiß und wallend
Schleichen um der Gründe Grün,

da kommt die Waldfrau.

Blutlos ist ihr Angesicht,
Ihre Hand ist Eis und Schnee,
Wenn sie geht, so raschelt nicht
Welkes Blatt und grüner Klee.
Doch im Dunkeln glühn und funkeln
Ihre Augen katzengrau. (Lienhart.)

Vom Laube fast verdecket,
Vom Goldhaar ganz umwallt,
Ruht auf das Moos gestrecket
Des Waldweibs nackte Gestalt. (Mosen.)

Holzfräulein aller Art kennen Thüringen und Franken, von Lohfräulein hören wir aus Halle; überall begegnen die Buschweibchen, kleine häßliche Weiblein mit uraltem, runzligem Gesicht, von der Buschgroßmutter geführt, ganz von Moos umsponnen und in rauhe Baumrinde gehüllt.

Sie sind launisch und unberechenbar wie die Natur selbst. Bald umfassen sie den gefangenen Jüngling in buhlerischer Liebe, aber sie lauern auch kleinen Kindern am Waldsaum auf und raspeln sie an dürren Bäumen zu Tode; sie peinigen den machtlosen Schläfer mit quälenden Träumen, den Erwachten mit peinvollen Fragen.

Solch bösartiges Waldweib kennt schon das alte Volksepos von Wolfdietrich, die rauhe Else. Wie des Teufels Braut, ganz bewachsen mit langem Wassermoos, das Haar wild wallend bis auf die Füße, so überfällt sie den schlummernden Wolfdieterich. Auf allen Vieren kriecht sie heran wie ein Bär. Wilt Du mich minnen? fragt sie den Erwachten, und als er der Valentinne den Liebeskuß weigert, da verzaubert sie ihn mit höllischer Kunst, daß er viele Monde sinnlos im Walde irrt und sich von Erde nährt, dem niedersten Tiere gleich.

Eine besondere Abart dieser Waldfrauen sind die Tiroler Fanggen oder Fänken, die Saligen Fräulein, von denen schon die Dietrichepen fabeln. Sie ähneln den Bäumen an Bildung und Tracht; ungeheuer groß, spähen sie über die Wipfel der Bäume nach dem Jäger, dem Feinde ihrer geliebten Gemsen. Voll Baumbart hängt das lange Haar in struppigen Strähnen über den Rücken; dunkel und nachtschwarz funkeln ihre Augen, Baumrinde ist ihr Gewand, ein Wildkatzenfell die Schürze. Wie Mannesstimme klingen ihre Worte, rauh und ungefüge. In Eulengestalt sitzen sie auf den Bäumen, als wilde Katzen fahren sie durch den Tann. Stets sind sie gierig auf Menschenfleisch und von überirdischer Kraft. Aber ihr Leben ist an den Wald gebunden, und wird er geschlagen, so müssen sie sterben (v. Alpenburg, Mythen und Sagen Tirols 51). Doch auch blond und blauäugig treten die Saligen auf. Dem Jäger, der die Gemsen hetzt, nahen sie flehend aus umbuschter Felskluft, in schneeweißem Gewand, den goldenen Gürtel um den schlanken ätherischen Leib, und heilen das verwundete Tierlein mit zauberkräftiger Salbe.

Führen uns diese Geister bereits hinaus aus dem Kreise der Waldsylphen zu den verwunschenen Jungfrauen, den Schlüsselhüterinnen, den verzauberten Prinzessinnen und weißen Frauen, so sind wieder echt elementarischer Art die zierlichen Moosweibchen Thüringens, die Rüttelweiber Schlesiens. Es raschelt der Fuß im welken Herbstlaub, das die Wege deckt, im Moos scheint es zu huschen, wenn der Wind hindurchweht. Auch das wird ausgedeutet auf kleine und kleinste Wesen halbgöttlicher Art. Auch ihr Gewand und ihr Heim ist das grüne Moos, in dem sie dahinschlüpfen, daß der wilde Mann seine erlesenste Jagdbeute nicht erspähe. Zierlich wie Mückensang ist ihre Stimme. Sie verkriechen sich in die hohlen Bäume und schaukeln ihre Kindlein in baumrindener Wiege oder betten sie auf saftigem Moos. Sie sind unermüdlich fleißig; das zarte Miesmoos, das sich wie dünne Seile um die Bäume schlingt, ist ihr Gespinst. Ihre liebste Erholung ist den Holzhauern zuzusehen, auf dem Baumstumpf sitzend oder auf dem Kreuzweg, wo sie gefeit sind gegen arge Bedränger.

Damit haben wir uns den Zwergen genähert, jenen kleinen lieben Geschöpflein, die einst gar gerne gute Nachbarschaft hielten mit den Menschen, aber sie allmählich erkannten, die böse, undankbare, neugierige Welt und so gar scheu und schüchtern geworden sind. Sie meiden das Tageslicht; denn der Sonnenschein wandelt sie zu Stein, und so suchen sie gerne Zuflucht im dämmerigen Walde.

Die Zwerge hausen mit dem Wurmgeschlecht
Im Schoß der Erde und in Bergeshöhlen
Und sind des Maulwurfs Vettern. (Hebbel.)

'Der Waldburgen Herrscher' nennt sie schon die Vǫluspá. Auch sie bergen sich unter den Wurzeln der Eiche und ins Buschwerk, sie verkriechen sich unter den Pilz, der am Waldsaum wächst, unter mächtige Felsblöcke, unter die Hünengräber der Vorzeit. Wenn es im Laube raschelt, spähen sie zaghaft vor und lugen durch die verborgenen Zweige. Das unglückliche Schneewittchen, verlassen, mutterseelenallein in dem großen Walde, findet nach langem Irren ein kleines Häuslein, so zierlich und reinlich, daß es nicht zu sagen ist. Hier wohnen die Zwerge, die des Nachts in den Bergen nach Erz hackten und gruben. Nur die Rehe, die süßen Rehe sind ihm am einsamen Tage traute Gespielen und

Die Vögel, die bunten Flämmchen,
Stieglitz mit dem roten Kämmchen,
Ammer mit dem goldnen Latz,
Und der Star, der possierliche Matz,
Und von den andern Sängern allen
Die süßen Sänger, die Nachtigallen.
(Storm.)

Die Sonne sendet ihm des Morgens durch die grünen funkelnden Blätter das goldene Sommerwetter, und der Mond, der abends über die schwarzen Tannen steigt, den Gutenachtgruß. Bei den drei Haulemännchen, den Schützlingen der großen Haulemutter, ist das vertriebene Stieftöchterlein zu Gast, und Hauffs Glasmännlein, Schatzhauser im grünen Tannenwald, dem alles gehört, wo Tannen

stehen, hüpft als zierliches Eichhörnlein von Ast zu Ast und gebietet im Tannenbühl, aber nur Sonntagskindern läßt er sich sehen.

Unbemerkt sind wir hinausgetreten aus dem düstern unwegsamen Hochwald, in dem knorrige weitverschlungene Wurzeln uralter Bäume den Fuß zwingen, vorsichtig tastend einzudringen in das schier unwegsame, nie von der Sonne durchglühte Dunkel, wo der gespenstische Wolf heult und alle Schauer nächtlicher Öde toben. Wir treten ein in den heiteren, sonnendurchleuchteten Hain, auf die lichte blumengeschmückte Waldhalde, wo süßes Flüstern in den Zweigen summt, wo einst die Vögel in lieblichem Geschwätze den Sigurd ihre Sprache lehrten, wo das Bächlein die Blumen küßt und leise den Morgensegen singt, wo sich's wohl ruhen läßt in tauiger Morgenfrische auf duftender Matte.

Hier ist, was je ein Aug' entzückt,
Die Matten licht, die Büsche grün,
Der Riesenbäume Baldachin,
Die bunten Blumen mannigfalt,
Der Weiher still vom Schilf umwallt,
Darauf der Schwan stillrudernd gleitet,
Der Reiher seine Federn spreitet,
Und tausend Stimmen in den Bäumen
Und tausend Schimmer in den Räumen
Und Wohlgeruch und Duft und Glanz
Und goldner Sonnenstrahlen Glanz,
Die wie anmutige Gedanken
Im lindbewegten Laube schwanken.
(Zedlitz.)

Hier wohnt der Nymphen weit verbreitete Schar. Hier empfing der Hellene 'den Eindruck eines anmutenden üppigen Lebens, eines von ihm unabhängigen göttlichen Lebens so lebendig, so innig, so wahr, daß sich ihm die empfundene Wirkung sogleich in göttliche Wirksamkeiten umsetzte und die göttlichen Energien nun nach seiner Weise als göttliche Personen hervorsprangen. Was ihn anspricht und erfaßt, ist die Anmut, die Klarheit und Regsamkeit der Quelle, die sichere Kraftfülle des Flusses, das schattige Dunkel des Hains, die üppige Feuchte der Trift' (Lehrs, Populäre Aufsätze aus dem klassischen Altertum 111). Felsen und Bäume umwohnen heilsame Nymphen,

αἵ δ' ἄλσεα καλὰ νέμονται
καὶ πηγὰς ποταμῶν καὶ πίσεα ποιήεντα.

Artemis, die Freundin der Jagden, des Zeus blonde Tochter, des Waldes Gebieterin, führt sie heraus aus dem dichten Gehölz, wo die Wälder am dunkelsten nachten, und dann schlingen sie ihre keuschen Tänze, festas choreas, um die schattigen Eichen, die Nymphen mit den Grazien vereint, wenn des Winters Macht gebrochen ist und Zephyr im Lenze fächelt.

Hic choreae cantusque vigent passimque vagantes
dulce sonant tenui gutture carmen aves.

Pan, ὁ *φιλόχορος*, führt ihren Reigen. Sie gaukeln auf silberflüssigem Quell und lauschen dem übermütigen Treiben des Bakchos und der Silene, oder sie fliehen kreischend auseinander, wenn der lüsterne Faun naht mit gieriger Umarmung.

Und so überkommt es auch den Dichter des Phantasus, wenn er träumt 'unter dem Schirmdach dieses Baumes, der mit allen seinen Blättern und mit

ebensoviel Zungen ein liebliches Geschwätze macht. Aus dem dichten Walde schallt Vogelgesang herauf und vermischt sich mit den rieselnden Quellen, es ist so einsam und tönt so wunderbar aus den Tälern unter uns, als wenn sich mancherlei Geister durch die Einsamkeit zuriefen und Antwort gäben'.

Hier ruft der Hain mit tausend holden Stimmen,
Mit Klang und Duft mich in sein gastlich Haus.
(Ernst Schulze.)

Ich fühle Geister sich herniedersenken
Und mich umlispeln in der Winde Spiel. (Grillparzer.)

Aus der Laube, aus den Zweigen
Winkt mit Augen, himmelblauen,
Jene Schar der weißen Frauen,
Die den goldnen Faden spinnen
Und auf holde Märchen sinnen. (Hebbel.)

Gütige Feen weilen schon im orientalischen Märchen auf der Waldlichte, wonnige Jungfrauen hüten in der Tiefe unerschöpfliche Schätze. Aus dem schilfumbuschten Waldsee, in dem sich silberglänzende Birken spiegeln, steigt in der Johannisnacht die verzauberte Prinzessin und steckt die gelben Teichrosen in den Saum ihres schwarzen Gewandes (Fontane, Wanderungen durch die Mark Brandenburg II 109). Hier gaukelt die liebliche Wassernixe, märchenschön und verlockend mit grüngoldenem Haar, das sie strählt mit goldenem Kamme. Sie singt ihr Zauberlied mit süßer Melodei:

Es orgelt im Rohr, es klirret im Schilf (Mörike)

und

Rings der Gesang versteckter Quellen klang
Wie Kinderstimmen, die der Hain verschlang. (Mörike.)

Es ist etwas eigenes um die Poesie eines traumverlorenen Waldgewässers.

Wie bist Du schön, Du tiefer blauer See,
Es zagt der laue West Dich anzuhauchen,
Und nur der Wasserlilie reiner Schnee
Wagt schüchtern aus der stillen Flut zu tauchen. (Leuthold.)

Wer je am Herthasee in den endlosen Waldungen der Stubbenitz stand oder dort, wo der Mummelsee in düstere Föhren eingebettet schläft, wen der Weg führte nach den stillen Föhrden von Augustenburg und Glücksburg, wo sich das blaue Meer mit dem herrlichsten Buchenwald in malerischer Pracht vermählt, wer aus den heiligen Hallen Cadinens durch dämmerndes Gezweig hinausschaute auf die stillen Wogen des Frischen Haffs oder wen das Ruder dahin trug durch die verschwiegene Waldeinsamkeit des Beldahn- und des Gusziankasees im weltfernen Masuren, die düsterer Kiefernwald rings umrahmt, bis in die kühlen Fluten hinabtauchend und sich spiegelnd auf klarem Grunde, der hat sie tief empfunden, die märchenhafte Zaubermacht des Waldes; wer dem plaudernden Bach gefolgt ist bis zu seinem verschwiegenen Ursprung im Tannendunkel, wie Hebel dem Lauf der jungfräulichen Wiese, der Feldberg-

tochter, dem hat Wald und Quell gerauscht von uralten Sagen. 'Wie oft bin ich, bekennt Wilhelm Raabe, das Kinderherz voll geheimnisvollen Bangens, an funkelnden Mondscheinabenden dem durch das Dunkel glitzernden Bach nachgeschlichen, dem stillen Wasser zu, dem Teich, die Nixen und Elfen zu belauschen. Wie fuhr ich zusammen, wenn eine Eidechse im Grase raschelte oder ein Nachtvogel schwerfälligen Fluges über den stillen glänzenden Spiegel des Teiches hinflatterte! Erst später erfuhr ich, woher der geheimnisvolle Zug in mir nach diesem Waldwasser stamme.'

Aber wir dürfen nicht hinabsteigen in die Mythologie des Wassers; wir können nicht reden von der phantasievollen Verkörperung des wildströmenden Gebirgsbaches, die C. F. Meyer in seiner Novelle Die Richterin und Mörike in dem herrlichen Gedichte Am Rheinfall wundervoll schildern, des tosenden Stromes, der erst durch die Gipfelgänge in kindischer Lust bunten Kieseln nachjagt und dann mit Titanensang hinabstürzt, silberne Mähnen schüttelnd wie schäumende Rosse —

Bergtrümmer folgen seinen Güssen
Und Eichen stürzen unter ihm —

oder auch von dem Wasserfall, der melodisch herniedereilt, dem breiten Strom, der melancholisch in träumerischem Lauf, wie der Cruttinfluß durch die geheimnisvollen, undurchdringlichen Riesenkiefern der Johannisburger Heide oder die vielverästelten Arme des Spreewaldes, durch unabsehbare Waldungen gleitet.

Haben wir doch hier nichts dem Walde allein Eigenes, und so bedeutsam auch für die mythenbildende Phantasie das nimmermüde Gurgeln, das flüsternde Singen und Kichern, das Plaudern und Rauschen des Wassers ist, ungleich wichtiger erscheint doch im Walde das, was nicht kommt und flieht in rastloser Eile, jetzt hier und gleich darauf weithin entschwunden, sondern was bleibt, festgewurzelt am selben Ort und doch auch ewiger Veränderung unterworfen. Wir dürfen vor dem Walde, vor der Masse der Bäume nicht den einzelnen Baum, die einzelne Pflanze, nicht das Individuum übersehen.

Auch die Bäume, und sie zu allererst, sind der Tummelplatz schöpferischer Phantasie. Wie er im Tiere schon früh das Menschenartige erkannte, ohne es doch verstehen zu können, so fiel auch an der Pflanze dem Menschen auf, daß sie nicht wie Stein und Fels unveränderlich sich gleich bleibt von Uranfang an, daß sie entsprossen ist aus zartem Keim, daß sie langsam heranreift wie das zarte Menschenkind, daß sie wächst und erstarkt wie er selbst, und daß das Greisenalter naht, früh oder spät, nach Monaten oder nach Jahrhunderten, daß sie das Haupt neigt und matt und runzlig wird und schließlich vergeht. Wie er selbst der Nahrung braucht und hinsiecht, wenn sie ihm fehlt, so geht der Baum ein, wenn der glutheiße Sommer, der dürre Boden das Wasser weigert, und er gedeiht, gutgehalten, in üppiger Fülle. Der Blitz, der den Menschen tötet, fällt auch ihn; der Orkan tobt ohnmächtig um den toten Stein, aber er zaust den Wanderer und beugt die Krone der Eiche. Beim ersten warmen Sonnenstrahl jubelt der Mensch in frischem Tatendrang, und der Baum quillt auf in Knospen und Blätter und Blüten; wenn der Winter sich in grämliche

Wolken hüllt, wird der Mensch unlustig und verstimmt, und der Baum zieht sein farbenfrohes Gewand aus und streckt hilfeflehend die nackten Arme in die Luft.

So beobachtete man an der Pflanze ein geheimnisvolles Leben und unbekannt mit physiologischen Gesetzen vermutete man im Baume, wie im Tier, den Sitz eines höheren göttlichen Wesens, dessen Dasein an ihn gebunden ist, das mit ihm sich entwickelt und mit ihm stirbt. Es ist freilich nicht ganz klar, ob die Bäume selbst beseelt sind oder ob nur holde Geister sie verpflegen.

> Solch Leben kann sich nicht in Pflanzen regen,
> Fühllosem nicht entwehn so holde Glut (Ernst Schulze);

Seelen, ruft Schiller ihnen zu,

> Hat Flora Euch versaget,
> Arme Kinder der Natur;

sie sind nur die prangenden Körper der Geisterwelt.

Und begreiflich genug, daß sich der Mensch diese Baumseelen, die alle Völker kennen, Griechen und Germanen zumal, mit Vorliebe denkt als liebliche Wesen weiblicher Art, zwergenhaft klein die Blumen der Au, als zierliche Jungfrauen die Bäume des Hains. Nur das Sonntagskind kann sie sehen, aber gehört hat sie jeder schon. Wenn der Wind die Zweige streift, dann flüstern die Baumgenien melodische Weisen:

> Was ist's, das jedem Lindenblatt entsäuselt
> Wie einer Dryas leises Ach? (Platen.)

> Ἁπαλὰς δ' ἔσεισε χαίτας,
> μαλακωτάτῳ κλαδίσκῳ. (Ps.-Anakreon.)

> Die Blumen von den Beeten schauen uns
> Mit ihren Kinderaugen freundlich an (Goethe);

'du bist kürzer, ich bin langer', so streiten bei Walter die Blumen und lachen gegen der spilden sunnen; Schneeglöckchen grünt im weißen Röckchen und läutet den Frühling ein (Reinick, Storm), die Ringelblume erwacht aus dem Traum, tut güldne Äuglein auf (Shakespeare).

> Frühlingslieder im bunten Gedränge,
> Flatternde Blüten, duftende Hauche,
> Schmachtende, jubelnde Liebesgesänge
> Stürzen ans Herz mir aus jedem Strauche. (Lenau.)

> Des Baumes Seele dringt hervor in Blüten. (Geibel.)

Aber wenn der Abend kommt, der Herbst naht, dann träumen Wald, Wiese und Veilchen (Mörike), der Schlaf verschließt ihnen allgemach die müden Augen (Rückert) und

> Die Bäume gehn zum Maskenball
> Im grüngelbroten Domino. (Stöber.)

Einsam träumt der Fichtenbaum im hohen Norden von der Palme im sonnigen Süden und

> Tannenbaum mit grünen Fingern
> Pocht ans niedre Fensterlein. (Heine.)

Wer sie liebt und pflegt, dem sind die gütigen Geister hold, dem senden sie sanfte Träume und süße Ruhe; aber nur zu oft greift der rohe Mensch mit rauher Hand in ihr Schicksal ein. Was dem Baume geschieht, das geschieht auch seiner Bewohnerin. Sie blutet, wenn das Beil ihn berührt, von schwerer Wunde getroffen.

> Zischend fliegt in den Baum die Axt, es erseufzt die Dryade. (Schiller.)

Und wenn der Baum gefällt am Boden liegt, dann haucht auch sie das Leben aus. Die Dryas stirbt mit dem Baume.

> *Ἀλλ᾽ ὅτε κεν δὴ μοῖρα παρεστήκῃ θανάτοιο,*
> *Ἀζάνεται μὲν πρῶτον ἐπὶ χθονὶ δένδρεα καλά,*
> *Φλοιὸς δ᾽ ἀμφιπεριφθίνυται, πίπτουσι δ᾽ ἀπ᾽ ὄζοι,*
> *Τῶν δέ θ᾽ ὁμοῦ ψυχὴ λείπει φάος ἠελίοιο.* (Aphroditehymnus.)

Doch kennt die deutsche Sage auch Beispiele, daß die Baumseele weiter lebt, solange das Holz noch besteht. So siedelt der Genius der Tanne mit über in den aus dem Stamme gezimmerten Mastbaum und wird zum Klabautermann, oder er schirmt das in einer Wiege aus seinem Holze gewiegte Kindlein, und erst wenn das Feuer ihn verzehrt, schwindet er dahin und mit ihm das Glück seines Pfleglings — wie Meleagers Leben nach Althaias Frevel.

Am Tage halten sich die Pflanzengeister verborgen, bis die Nacht kommt und der Mensch zum heimischen Herde eilt.

> Der Westgewölke Purpursaum ergraut,
> Aus Eichendunkel steigt der Mond empor,
> Die Winde seufzen bang im Heidekraut. (Matthisson.)

Da ziehen die lichten Sterne herauf, und der Vollmond gießt sein silbernes Licht aus. Die Natur schläft.

> *Εὕδουσιν δ᾽ ὀρέων κορυφαί τε καὶ φάραγγες,*
> *Πρώονές τε καὶ χαράδραι,*
> *Φῦλα θ᾽ ἑρπετά θ᾽ ὅσσα τρέφει μέλαινα γαῖα,*
> *Θῆρές τ᾽ ὀρεσκῷοί τε καὶ γένος μελισσᾶν*
> *Καὶ κνώδαλ᾽ ἐν βένθεσσι πορφυρέας ἁλός.*
> *Εὕδουσιν δ᾽ οἰωνῶν φῦλα τανυπτερύγων.* (Alkman.)

Jetzt werden die Genien wach, schlüpfen hervor und spielen bis zum tauigen Morgen. 'Da erzeugt das Mondlicht optische Täuschungen, welche sich in der leicht erregbaren Phantasie des gemeinen Mannes zu geisterhaften Bildern gestalten' (B. Schmidt, Das Volksleben der Neugriechen 93).

Jetzt tauchen, wie in der schönen Fabel des Alexanderromans von den Blumenmädchen, 'lustige Kindergesichter aus Blumenkelchen auf, und die weißen Blumenblätter werden zu weißen lieblichen Mädchen. Die roten Blumen werden zu schwarzlockigen Kindern, die blauen werden blond und die gelben

braun von Haar. Stille Menschengesichter ragen über den Kelchrand' (Seidel, Blüthgen), die Erlenmädchen tanzen auf dem Erlenhügel in Shawls, aus Nebel und Mondschein gewebt (Andersen), Erlkönigs Töchter schlingen den Reihn, und das holde Zwillingsnymphenpaar des Fichtenbaumes hüpft herbei (Mörike).

Und noch andere Geister werden wach, die Elfen, jene zarten, graziösen, liebreizenden Jungfrauen, die in Skandinavien und Schottland und Irland von jeher verehrt wurden. In Deutschland wurden sie erst seit dem XVIII. Jahrh. bekannt, durch die nebelhafte Romantik von Macphersons Ossiandichtung und Percys Balladensammlung, die zumal bei den Göttingern eine ganz neue Balladendichtung erzeugte, durch Wielands Oberon und seine Verdeutschung des Sommernachtstraums und Herders Stimmen der Völker in Liedern. Ist doch sogar Goethes Erlkönig nichts anderes als ein schon von Herder mißverstandener Elfenkönig! Später schwärmte dann zumal die Romantik für die mondumglänzte Zaubermacht der Nixen und Elfen und trug die Begeisterung für diese luftigen Gebilde in die weitesten Kreise.

Wir können hier nicht eingehen auf die eigenartige Geschichte des Wortes Elf, das sich erst allmählich verengte von der Bedeutung Geist, Unhold, dämonisches Wesen im allgemeinen auf die zierlichen mondscheinhaften Jungfrauen, von denen wir reden. Wichtiger ist für uns der unzweifelhafte Zusammenhang zwischen Elfen und Pflanzengeistern aller Art. Sie sind die Hüterinnen und Pflegerinnen der Pflanze, 'die persönlich gewordenen, still wirkenden Naturkräfte' (Zehme, Germanische Götter- und Heldensage 15).

Meist sind sie holde, gute, ganz kleine, oft nur fingerlange Mädchen in luftigem Gewand wie Spinngewebe, 'so leicht, so duftig, so ätherisch, wie es in dieser kleinen Mondscheinwelt schlechterdings sein muß' (Schiller). Sie haben 'einen luftigen, fast durchsichtigen Körper, der so zart ist, daß ein Tautropfen, wenn sie darauf springen, zwar zittert, aber nicht auseinanderrinnt', und sind trotz ihrer Kleinheit 'außerordentlich wohlgegliedert. Die Elfinnen besonders sollen die reizendsten Mädchen von der Welt sein. Ihre Augen glänzen wie Sterne, auf ihren Wangen ist Weiß und Rot auf das Zarteste gemischt, ihre Lippen gleichen Korallen, ihre Zähne dem Elfenbein, und ein Überfluß von dunkelbraunen Haaren hängt in Locken über ihre Schultern' (Grimm, Irische Elfenmärchen 405). In einem Wagen von Wallnußschalen, den eine Mücke lenkt an Zügeln von Mondenstrahlen, kommt Titania, die Elfenkönigin, die funkelnde Krone auf dem Haupt, in Gewändern von feinstem Spinngewebe. Flinke Elfenritter sprengen voran auf prächtigen Schmetterlingen, und auf einem von Blüten geflochtenen Throne nimmt sie Platz (Seidel, Linz-Godin).

Wiesengründe, einsame abgeschlossene Waldgegenden sind der Lieblingsaufenthalt der Elfen. Sie hausen

In Wald und Hain,
Am Kieselbrunnen, am beschilften Bach,

oder am Hügel,

Wo man Quendel pflückt,
Wo aus dem Gras Viol und Maßlieb nickt,

Wo dicht gewölbt des Geißblatts üpp'ge Matten
Mit Hagedorn und mit Jasmin sich gatten. (Shakespeare.)

Es wird dunkel.

Hell reißt der Mond die Wolken auf,
Daß durch die Tannen lacht der Strahl.
Im Grunde wachen die Elfen auf.
Die Silberhörnlein rufen durchs Tal. (Strachwitz.)

Aus ihren geheimen Wohnungen schlüpfen sie hervor und sammeln sich zum Tanz, in verborgenen Bergtälern und Waldwiesen oder auch unter dem Schirmdach riesiger bunter Pilze. Ihr Spiel beginnt. Waldelfen,

In des Mondes Silberglanz
Drüben auf den Auen
Drehen sich im Wirbeltanz. (Baumbach.)

Herbei, herbei zu Ringelreihn!
Herbei, herbei zum Tanz
Im grauen Spinnwebkranz! (Matthisson.)

Ihr Wiesenelfen, singt in nächt'ger Stunde
Und gleich dem Knieband schlingt im Kreis die Runde!
Schließt Hand in Hand nach unsrer alten Weise!
Zwanzig Glühwürmer soll'n Laternen sein,
Zu leuchten unterm Baum dem Ringelreih'n (Shakespeare),

so tönt durch den Hain die lustige Aufforderung zum Tanze.

Ganz leise, leise tanzen sie auf leichten Sohlen, daß sich kein Gräschen beugt und kaum der Tautropfen im Grase zittert. Ihre Füße ziehen im Gras seltsame Ringel, am Morgen findet der Wanderer tauige Kreise, die sie ins Gras getreten, und noch heute heißt es in Schottland, Skandinavien und Norddeutschland: Da haben die Elfen getanzt. Spukhaft umkreisen sie den alten verfallenen Wartturm, leise webt ihr Tanz am Weidenmoor, ums Hünengrab, im lichterfüllten Grunde. Mit Mondenschimmer bedecken sie den Tanzplatz im Tal, die Glühwürmchen leuchten, die Heimchen zirpen die wundersamste Musik dazu, und der Wind pfeift wunderbare Melodien.

Mitunter verirrt sich ein später Wanderer in diese lustige Gesellschaft. Aber nicht ungestraft belauscht er ihr Treiben. Herr Edelfried kommt des Nachts in den Elfenring. Ins Horn bläst er die allersüßesten Reime, da umfaßt es ihn plötzlich mit liebenden Armen, und er ist im Banne der Geisterwelt. Tag und Nacht reitet er von nun an umher durch den stillen Wald, der ihm tönt wie Grabgeläute. Sein irdisches Lieb hat er vergessen; 'er sucht nach seinem Elfenring, er hat ihn gar verloren'. Er sucht ihn, als sein Herz in Stücke gesprungen ist, und sucht ihn irrend noch heute (Strachwitz). Herr Oluf reitet früh und spät, seine Hochzeitsleute aufzubieten.

Da tanzen die Elfen auf grünem Land,
Erlkönigs Tochter reicht ihm die Hand,

und er ist ihnen verfallen wie der Knabe des nächtlichen Reiters dem Elfenkönig und seinen die grauen Weiden umtanzenden Töchtern.

Sind die Elfen müde vom Tanz, so schaukeln sie sich auf den blanken

Tautropfen und stimmen wunderbare Lieder an, die keine Menschenstimme übertrifft. Sie schweben von Blüte zu Blüte und bewundern den Fackeltanz der Glühwürmchen oder die großen bunten Spinnen, die, Silberkronen auf dem Haupte, von einer Hecke zur andern lange Hängebrücken oder Paläste spinnen, die im Glanz des feinen Taues wie schimmerndes Glas im Mondschein leuchten (Andersen, v. Rohrscheidt). Dann aber geht's zur festlichen Tafel. Auf Nachtschmetterlingen kommen die Elfenritter angesprengt, feierlich geleitet Oberon seine Königin auf den Blumenthron, sie schlürfen den Honigseim aus den Kelchen und naschen den Tau, Blütenkelche sind die Federn, Flöckchen aus Pfauenfedern die Kissen. Und so geht das lustige Treiben, bis der erste Sonnenstrahl am Berge sich zeigt. Bei dem ersten Strahl der Morgensonne verschwinden sie, als raschle 'ein Schwarm Bienen oder Mücken dahin' (Grimm, Ir. Elfenmärchen 406). 'Da krochen die kleinen Elfen in die Blumenknospen, und der Wind erfaßte ihre Bauten und Schlösser, die wie Spinngewebe durch die Luft flogen' (Andersen).

Zumal die Johannisnacht ist voll entzückenden Treibens im sommerlichen Hain, wenn die Natur zu voller Blüte erwacht ist; ihre reizende Schilderung in Immermanns Tulifäntchen mag diesen Abschnitt schließen:

Denn heut ist Johannisnacht,
Wo der Gnom aus seinem Stollen
Schlüpfet und von Kapp' und Leder
Ab den Glimmerschiefer bürstet . . .,
Wo der Salamander buhlet
Feurig um das Fräulein Irrlicht
In dem Torf- und Mooresgrunde,
Wo an jeder Lindenblüte
Fröhlich sich ein Sylphchen schaukelt.
An dem Hügel, erlengrün,
Auf der Elfenwiese, duftig,
In dem Kelch der roten Tulpe,
Saß die zarte Fee Libelle. . .
Zu der Tulpe Füßen spielte
Der tonkundigen Cikaden
Auserwählteste Kapelle.
Ernsthaft standen Exzellenzen,
Feuermänner mit den glühnden
Ordenssternen in der Runde . . .
Kleine Päglein präsentierten
— Gnomenpäglein guter Abkunft —
Blütenpunsch in Maienglöcklein.
Alles lacht und scherzt und tändelt,
Alles glüht und funkelt, schwirret
Um den Thron der zarten Kön'gin,
Um den roten Tulpenthron.
Allsobald in Ordnung stellten
Sich die lieblichen Libellen,
Faßten sich im Kreis geschlungen,
Tanzten nach den frohen Takten
Der tonkundigen Cikaden
Ringelreihen um die Kön'gin,
Um den roten Tulpenthron.
Sicher, ohne je zu fehlen,
Hüpften sie von Perl' zu Perle,
Keine Perl' zerfloß erschüttert,
Nicht einmal erbebt' ein Perl'chen
Vor dem Druck der Lilienfüße.
Doch die glüh'nden Exzellenzen,
Feuerwürmer, gingen ernsthaft
Rund in dieses Kreises Mitte,
Fackelträgerdienst versehend.

Aber nicht immer lächelt der Mond und rauscht es friedlich im Gezweig. Oft umhüllen düstere Wolken, 'der sturmzerrissene Mantel der Nacht' (H. v. Kleist), den Horizont, unheimlich grollt der Donner, funkelnde Blitze erhellen zuckend die pechschwarze Nacht, der Sturm brüllt und rüttelt an den Urwaldriesen, er zerschmettert ihre Kronen und streckt die Titanen zu Boden, der wütende Orkan bricht los. Da verkriechen sich die Elfen in die Blütenkelche, die

Zwerge huschen in die Erdhügel, das Moosweibchen duckt sich ins unterste Laub, und die Nixe birgt sich in ihrem Kristallpalast; denn der grimmigste Feind dieser lieblichen Genien, der wilde Jäger, rast durch Wald und Luft. Der Mensch aber schließt Tür und Läden und harrt angstvoll des grausigen Nachtgespenstes.

Ein Nebel verdichtet die Nacht.
Hör', wie's durch die Wälder kracht!
Aufgescheucht fliegen die Eulen.
Hör'! Es splittern die Säulen
Ewig grüner Paläste.
Girren und Brechen der Äste!
Der Stämme mächtiges Dröhnen,
Der Wurzeln Knarren und Gähnen!

In fürchterlich verworrenem Falle
Übereinander krachen sie alle,
Und durch die übertrümmerten Klüfte
Zischen und heulen die Lüfte.
Hört Ihr Stimmen in der Höhe,
In der Ferne, in der Nähe?
Ja, den ganzen Berg entlang
Strömt ein wütender Zaubergesang.

So Mephisto in der Walpurgisnacht, oder etwas zahmer schon Horaz:

Audis, quo strepitu ianua, quo nemus
inter pulchra satum tecta remugiat
ventis?

Das ist der wilde Jäger, kein anderer als Wodan selbst, der alte gewaltige Gott des Sturmes, der Allvater der Edda, heute herabgesunken zum Sturmdämon, zum verwünschten Ritter, zum Führer der gefürchteten, gemiedenen Gespenster der Nacht.

Hoiho! Wodans wildes Gejaid erwacht!
Bricht aus den Grüften,
Kämpft in den Lüften,
Kämpft die ganze lange Nacht
Mit Wolkengespenstern die alte Schlacht. (Lienhart.)

Vom entlegensten Alpendorf, ja vom blauen Himmel Griechenlands bis zu den Dünen der Nordseeinseln und den Schneefeldern Skandinaviens spinnt sich der Sagenkreis von der wütenden Jagd, vom Zug der Hekate, vom Muetes- und Odensheer, vom Berndietrich und Schimmelreiter, vom Rodensteiner und Hackelberger, in den buntesten Farben, den eigenartigsten Verschlingungen und Verknüpfungen des alten einfachen Typus, auf die hier nicht einzugehen ist. Ein wilder grausiger Mann im flatternden Mantel, den Schlapphut auf dem Kopfe, braust auf grauem oder weißem Rosse mit lautem Jagdgetöse durch die Luft. Mit gräßlichem Geschrei und Schießen folgt ihm ein zahlreiches Gefolge. Tobender Hörnerschall übertönt das Bellen wütender Hundemeuten, als wenn Treibjagd abgehalten würde.

Ludolf, hörst über uns den Hackelberg,
Den wilden Jäger? Gott beschütze uns!
Wie saust der Wald! Wie schreit das Hochwild!
Und in der Luft die Rüden! Kliff und Klaff! (Grabbe.)

'Wie der Sturm in den Ästen heult und die Wolken hin und her über den Wald jagen, wilde gespenstische Reiter mit wilden Gesichtern!' (Grabbe.)

Wie ein Wirbelwind kommt die wilde Jagd unter furchtbarem Sturmwind, der die stärksten Bäume zur Erde biegt. Der einsame Wanderer, der dem Nachtgejäg den Weg kreuzt, hört aus dem tosenden Lärm plötzlich seinen Namen; es packt ihn und reißt ihn unbarmherzig mit sich fort, hinauf in die Wolken, wenn er sich nicht rechtzeitig zu Boden wirft oder unvorsichtig antwortet, oder es fliegt ihm ein ekler Anteil an der Jagdbeute an den Kopf, ein Pferdeschinken oder der zerrissene Leib eines Moosweibchens; denn die sind des Wütenheeres liebste Jagdbeute; vor dem grimmen Jäger Fasolt sucht das Waldweib schon bei Dietrich von Bern Schutz. Wie der Sturm das Herbstlaub aufwühlt, daß die Blätter nach allen Seiten stieben, so hetzt der wilde Jäger die Geister des Laubs und des Waldbodens; er scheucht sie unter schauerlichem Hallo; mit langfliegendem Haar flieht die Salige vor ihm her; er fängt sie und legt die herzzerreißend Jammernde gebunden über den Rücken des Pferdes.

Es ist kein Zweifel, die wilde Phantastik, die an Wind und Wolke sich knüpft und sie zum Sitze gefürchteter Dämonen macht, sie hat auch den Jagdzug des wilden Heeres geschaffen.

Schon bei den Griechen fliegt Boreas, der geflügelte Nordsturm, der die Harpyien jagt, auf grauen Flügeln empor. Auf feuchten Schwingen fliegt der Süd bei Ovid dahin,

die Wolke fließt
Aus seinem greisen Haar, dem Bart entrinnt
Ein Regenstrom, Brust trieft ihm und Gefieder,
Pechschwarze Finsternis hüllt Stirn und Lider.
(Übersetzung von Bulle.)

Der Sturm zieht seine Wasserhosen an, den Wogen zum Tanze aufzuspielen (Heine), er bläst mit schmetternden Tönen die Tuba zur Wolkenschlacht (Lenau). 'Die Wolken kommen herauf, jene drachengeharnischten, feuerzungigen, am Horizont sich sammelnden Kriegswolken. Welche Gebisse kauen ihre dampfigen Mäuler, um sich schleudernd schwarzen Schaum? . . . Die Wolke hing sich in das Gezweig der Weiden am Wege, und wie sie diese bald verhüllte, bald freiließ, schien es ungewiß, zerrann der Nebel in Bäume oder zerflossen die Bäume zu Nebel. Es war ein traumhaftes Treiben, ein unendliches Weben ohne Ziel und Zweck. . . . Wie gespenstische Gestalten ziehen die Wolken am Himmel auf, sie zerren und zausen an der Tanne. . . . Wohin reiten diese Heere? Wohin geht das Ziel ihrer Fahrt?' (Ruskin). 'Eine Wolke schwebte über den weißen Gipfeln, ohne sie zu berühren, ein himmlisches Fest mit langsam sich wandelnden Gestalten. Hier erhob sich ein Arm mit einem Becher, dort neigten Freunde oder Liebende sich einander zu und leise erklang eine luftige Harfe. Palma legte den Finger an den Mund. Still, flüsterte sie, das sind Salige. Schweigend betrachtete das Paar die hohe Fahrt; aber die von irdischen Blicken belauschte himmlische Freude löste sich auf und zerrann' (C. F. Meyer). Man hat mit großem Scharfsinn versucht, alle mythologischen Gebilde auf die sinnfällige Ausdeutung seltsamer Wolkengestaltungen zurückzuführen, gewiß mit Unrecht in dieser Verallgemeinerung. Aber etwas Wahres liegt doch darin.

Die abenteuerlichen Bildungen des grauweißen Nebels, die zerrissenen, vom Sturme gepeitschten Wolkenfetzen, die sich um die Bäume ballen und über dem Walde spinnen, haben allerdings zu allen Zeiten die Phantasie mächtig angeregt. Nur so lassen sich die phantastischen Fratzen erklären, die allgemach dem wilden Heere eingereiht wurden, dessen Führer, einst der lichte König Walhalls, der mit den goldumpanzerten Walküren durch die Lüfte ritt, geradezu zum Führer des Heeres der Toten geworden ist, der Gerichteten zumal und der Selbstmörder, die an verschwiegenen Waldbäumen ihr Leben endeten, zum Führer des tollsten Höllengesindels, das keine Ruhe im Grabe findet und sonder Rast dahin rast 'von nun an bis in Ewigkeit, von Höll' und Teufel selbst gehetzt' (Bürger).

Eine Elsässer Sage erzählt, daß das Wütenheer bei Tag und Nacht auf Bergen und Wäldern gehört wurde. 'Mit Trommeln und Pfeifen und brennenden Lichtern zog die Totenschar dahin, der eine trug seinen Kopf, der andere sein Gekröse, der dritte sein abgehauenes Bein und voraus lief einer — in Thüringen ist es der treue Warner Eckart —, der fortwährend rief: Abwegs, abwegs, damit niemand nichts geschehe' (Hertz, Deutsche Sage im Elsaß 33). — Am ergreifendsten aber, fast möchte ich sagen am wehmütigsten, schildert Wilhelm Hertz im 10. Gesange des Bruder Rausch nach einem altdeutschen Zaubersegen die Unholde, die den großen Gott der Germanen und Walhalls Heldenschar in ihren Kreis herabgezogen haben:

Am Kreuzweg, im verfehmten Grunde,
Da ziehn sie heim in nächt'ger Stunde.
Spürst Du, wie alles, was da lebt,
In dumpfen Ängsten bangt und bebt?
Das Waldweib stöhnt im Hagedorn;
Wildkatzen laufen durch das Korn,
Die Wolkenwölfe ziehn in Rotten
Mit ihren grauen Wetterzotten.
Der ganze Wald erbraust und kracht.
Sieh hin! Da kommt's! Es flammt die Nacht,
Und durch die Lüfte braust im Flug
Ein greulicher Gespensterzug,
Ein Galgenvolk, zu Haufen
Dem Rabenstein entlaufen:
Gehenkte Diebe mit dem Strick
Um das zerbrochene Genick,
Geköpfte, ein gedrängter Schwarm,
Zu Roß, ihr glotzend Haupt im Arm,
Geräderte, durchs Rad geschlungen,
Zerschellt, mit ausgestreckten Zungen,
Schnapphähne, mit zerschlitzten Lippen,
Den Pfahl des Schinders in den Rippen,
Ein Mordgesindel ohne Zahl,
In Leichenstarre fahl und kahl,
Von Krähen jämmerlich zerhackt,
In blut'gen Fetzen schmählich nackt,
Verwest, verwittert und zerzaust,
Mit Nattern in der Knochenfaust,
Und Weiber kommen mitgefahren
In wüstem buhlendem Gebaren,
Sturmhexen, die auf Besen sitzen,
Mit dürrem Leib und schlaffen Zitzen,
So jagt mit rasendem Geschrei
Das wilde Totenheer vorbei . . .
Der vergrämte Mann,
Der dort im Fuchspelz trabt voran,
Der alte auf dem magern Schimmel,
Dereinst der höchste Herr im Himmel,
Durchirrt er nun, entthront, verdammt,
Sein treulos Volk. Was ihn entflammt,
Das ist der Hölle Feuerschein.
Beim Satan zieht er aus und ein.
Er, den vor Ehrfurcht ganz verzagt,
Wir einst kaum anzuschaun gewagt,
Der Gott der Helden und der Dichter,
Der führt nun dieses Schandgelichter.

So leben sie noch heute, die behren Gottheiten Altgermaniens, aber die Kirche, der Fanatismus der Mönche haben das Ihre getan und sie, die sie nicht ausrotten konnten, erniedrigt zu Hexen und Teufeln, sie hinabgestoßen in den Höllenpfuhl und die lichten, reinen Geister verzerrt zum Gespött der Klugen und zum Spuk und Schreck der Ammen und Kinder.

In bunten Bildern und mannigfachen Formen sind die Dämonen des Waldes an uns vorbeigezogen. Wir zitterten vor den kieferumbuschten Riesen des Urwalds, den unheimlichen moosumsponnenen Waldweibern, wir hörten in bangem Zagen den tollen Schwarm der wilden Jagd über unseren Häuptern dahinbrausen, aber wir belauschten auch das behende Spiel der Moosweibchen im dürren Laub, das am Boden kräuselt, und das neckische Treiben der Zwerge, wir merkten auf das Flüstern der Baum- und Blütengenien, das anmutige Geplauder des Waldbächleins und bewunderten den zierlichen Reigen mondscheinlicher Elfen.

Sind das alles wunderliche Ausgeburten heidnischen Aberwitzes, ohne Sinn und Verstand, kindische Spiele einer tändelnd unreifen Phantasie? Mit nichten. Jedes Volk, selbst der niederste Fetischdiener, huldigt Gott in seiner Art und redet von ihm in seiner Weise, matt und kümmerlich und nur zu oft roh und plump; aber es ist doch der gleiche hohe Gedanke, das gleiche Gefühl, das sie alle beseelt, den armen Heiden wie den frommen Christen, die heilige Überzeugung von einer höheren Macht, die die Menschengeschicke leitet von Anbeginn an, der keiner sich zu entziehen vermag, und sei er der Größeste auf dieser Welt. Religion ist ja nichts anderes als die unzerstörbar im Innersten des Menschenherzens wurzelnde Erkenntnis, ich möchte sagen, als die unmittelbar von jedem, der nicht verbildet ist, immer neu und darum immer wahr erlebte Tatsache, daß in uns und um uns ein Mächtigeres, Lebendigeres, eine geistige Kraft sich offenbart, die kein Grübeln und Zweifeln je beseitigt, eben weil es erlebt und nicht ersonnen und erschlossen ist. Freilich, unmöglich ist es, dies Höchste und Tiefste zu deuten und auf Begriff und Formel zu bringen; selbst Fausts Weisheit verstummt, als ihm Gretchen die bange Zweifelsfrage vorlegt; wie sollen wir Vergänglichen das Unvergängliche, wir Endlichen das Unendliche anders fassen als im stammelnden Gleichnis, im unzulänglichen Bilde? Und so ist denn der Mythus ein Versuch des schwachen Menschenherzens, das was keines Verständigen Verstand je ermißt in der Einfalt kindlichen Gemütes zu erhaschen und zu erklären. Kindisch und unreif sind sie gewiß, und sie mögen uns anmuten als frevelhaftes Spiel, diese fratzenhaften Spukgestalten, diese abergläubischen Gebilde, diese jämmerlichen Surrogate, die das Göttliche ersetzen sollen, und doch steckt in ihnen ein Ahnen des Ewigen, ein lallendes Bekenntnis zu der Gottheit, der Schöpferin Himmels und der Erde. Es ist von dem Naturmenschen nicht zu verlangen, daß er Gott, den er doch auch erkennt und verehrt in seiner Art, im Geiste und in der Wahrheit anbete, wie es uns Christus gelehrt hat; in sich zu sehen, der eigenen Brust geheime Wunder zu deuten, das hat er noch nicht gelernt, obwohl die moderne Mythenforschung, die Theorie vom Animismus, gerade

darauf ihre Luftschlösser baut; aber was um ihn ist, das sieht er mit desto hellerem Auge.

Und so dürfen wir uns wohl freuen an der bunten Geisterschar, mit der unsere Ahnen Himmel und Luft und Feld und Hain erfüllten, die sie ansiedelten in der rauschenden Woge, im wallenden Nebel, im flammenden Blitz; ihnen zu huldigen war ihnen ein heiliges Herzensbedürfnis; uns sind sie ein heiteres Spiel dichterischer Phantasie, und auch der Dichter ist Gottes und seines Gottes voll.[1])

---

[1]) E. H. Meyers neuestes bedeutsames Werk 'Die Mythologie der Germanen' habe ich erst nach Ablieferung dieses Aufsatzes durcharbeiten können. Es bietet reiche Belehrung und vielfache Anregung auch in seinen Ausführungen über die Genien des Waldes, auf die ich als eine wertvolle Ergänzung meiner Darstellung des Stoffes ausdrücklich hinweise. Die Grundvoraussetzungen freilich, von denen Meyer in seiner ganzen Behandlung der germanischen Götterlehre und Göttersage ausgeht, vermag ich mir in keiner Weise zu eigen zu machen.

SCHILLERS VERHÄLTNIS ZU DEN BEIDEN KLASSISCHEN SPRACHEN

Von Erich Wilisch

Die Frage nach Schillers Kenntnissen in der lateinischen und griechischen Sprache ist deshalb keine ganz müßige, weil ihre Beantwortung für die Würdigung mancher seiner Schöpfungen von Belang ist, und zugleich weil über diesen Punkt vielfach unrichtige Anschauungen verbreitet waren. Erst die Forschungen des letzten Menschenalters, die Herausgabe immer neuer Briefe Schillers und die dadurch wachsende Bekanntschaft mit seinem Interessenkreis, die Durcharbeitung des gewaltigen Aktenmaterials der Hohen Karlsschule seit etwa 1870 setzen uns in den Stand auch die Frage nach des Dichters Verhältnis zu den beiden klassischen Sprachen mit größerer Sicherheit zu beantworten. Was Goethe anlangt, so ist die gleiche Arbeit bereits ausgiebiger getan. Wir wissen aus den Arbeiten Schreyers, Lückes und vieler anderen, daß Goethe in seinen Knaben- und Jünglingsjahren wenig Griechisch lernte, obwohl die aus seinem 10. Jahre geretteten Schülerhefte ein paar, wie wir sagen würden, griechische Scripta enthalten und in dem Jugendroman, in dem der dreizehnjährige Goethe sieben Geschwister in den verschiedenen Sprachen miteinander korrespondieren läßt, zu den lateinischen Briefen des Bruder Theologen manchmal ein griechisches Postskriptum tritt. Das waren Spielereien; vielmehr bezeugt Goethe selbst, daß er erst in Straßburg durch Herders Anregung und besonders in Sessenheim im Brionschen Hause einigermaßen fließend griechisch lesen lernte. Er ging dabei von Homer aus, dem er auch sein ganzes Leben hindurch ein besonderes Interesse bewahrt hat; auch auf Reisen begleitete es ihn, und wenn er nach seiner Ankunft in Palermo vor allen Dingen eine Odyssee kaufte oder im Waldeckschen 'zum Rektor nach Bürgel um einen Homer schickte', so ist an den Urtext zu denken, ebenso wohl aber auch bei Sophokles und Theokrit, wenn er in einer Frankfurter Festrede bei einer Shakespearefeier sagte, was griechische Seelen wären, hätten ihn Homer, Sophokles und Theokrit gelehrt. Natürlich war Goethe kein Stockphilolog; Wilhelm v. Humboldt erwähnt einmal in einem Briefe an Schiller, daß 'Herder und Goethe vielleicht nur mäßig Griechisch wüßten', d. h. mäßig im Verhältnis zu Humboldt selbst, welcher einen großen Teil der griechischen Literatur im Urtext durchgelesen hatte. Wie wenig übrigens selbst große Belesenheit vor Irrtum schützt, beweist der Umstand, daß Humboldt in einem anderen Briefe es dem Dichter Hölderlin zum Vorwurfe macht, daß er in einem für den Schillerschen Musenalmanach bestimmten Gedicht den Kephissos 'um Platons

Hallen und durch Oliven fließen' läßt; beides könne er nicht, da er ein böotischer Fluß sei. Es war also Humboldt trotzdem, daß er sicher den Sophokleischen Ödipus auf Kolonos und die Medea des Euripides gelesen hatte, wenigstens vorübergehend entfallen, daß auch bei Athen ein Kephissos fließt.

Doch wir kehren zu Schiller zurück. Bekanntlich standen seine Lebensverhältnisse vielfach in Gegensatz zu denen des älteren Freundes; so war ein nicht unwesentlicher Unterschied zwischen beiden der, daß Goethe bis zu seinem siebzehnten Jahre ausschließlich in seiner Vaterstadt lebte, während Schiller in diesem Alter bereits Marbach, Ludwigsburg, Schwäbisch-Gmünd, Lorch, nochmals Ludwigsburg und die Solitude hinter sich hatte und eben nach Stuttgart übergesiedelt war. Von diesen Stationen, welche er als Sohn eines oft versetzten Offiziers durchzumachen hatte, war es Lorch, wo ihm, im Jahre 1765, die alten Sprachen zuerst nahe gebracht wurden; er lernte Lateinisch bei dem Ortspfarrer Moser und sollte gleichzeitig nach dessen Wunsche, wie Schillers Schwester Christophine Reinwald erzählt, auch das Griechische anfangen, was aber der verständige Sinn des Vaters nicht zuließ. Für dieses Attentat wenigstens auf das Gehirn des sechsjährigen Knaben hat der sonst um die Familie Schiller treubesorgte Pfarrer Moser es nicht verdient, daß sein nachmals so berühmter Schüler ihm in den Räubern ein Denkmal gesetzt und seinen Namen der Vergessenheit entrissen hat.

Im folgenden Jahre siedelten Schillers Eltern zum zweiten Male nach Ludwigsburg über; der Knabe wurde der dortigen Lateinschule übergeben, die in einem vierjährigen Kursus zur Aufnahme in die theologischen Stifter d. h. Gymnasien Württembergs vorbereitete. Da er zur Absolvierung dieses Quadrienniums sechs Jahre brauchte, so hat man wohl gesagt, Schiller wäre in Ludwigsburg zweimal sitzen geblieben. So schlimm ist es aber nun wohl nicht. Schiller war sehr jung, zuweilen kränklich, und die Klassen, obwohl vier Ordinarien vorhanden waren, vielleicht nicht so streng gegeneinander abgegrenzt. Jedenfalls hat Schiller in diesen sechs Jahren auf dem Ludwigsburger Progymnasium, wie wir sagen würden, die Hauptsache von dem gelernt, was er überhaupt von den klassischen Sprachen verstand; ganz besonders hat er dort den Grund zu einer tüchtigen Kenntnis des Lateinischen gelegt, was ja nicht zu verwundern ist, da das Latein an fünf Tagen der Woche den gesamten Unterricht beherrschte und nur der Freitag dem Deutsch gewidmet war. Wenn Schiller später im stande war fachwissenschaftliche Abhandlungen in lateinischer Sprache zu verfassen, wenn er auf seiner Flucht aus Stuttgart zu seinem Reisebegleiter Streicher sagen konnte, er wolle in Leipzig als Dr. iuris promovieren und fühle sich der dazu nötigen lateinischen Disputation völlig gewachsen, so dankte er dieses technische Wissen mehr dem Ludwigsburger Unterricht als der Karlsschule. Auf dieser hat er ohne Zweifel den Kreis seiner lateinischen Lektüre erweitert und für die gelesenen Schriftsteller ein reiferes Verständnis gewonnen, aber die positiven grammatikalischen Kenntnisse erwarb er in Ludwigsburg, wenn auch nicht gerade unter holden Formen. Ein anderer schwäbischer Dichter, Justinus Kerner, der fast ein Menschenalter

später die Ludwigsburger Schule besuchte, nennt seine Lehrer, darunter zwei noch aus Schillers Zeit, 'höchst pedantische Menschen mit schmutzigen baumwollenen Kappen und langen Haselnußstecken', und Schiller selbst schrieb später an seine Schwägerin: 'durch eine traurige, düstere Jugend schritt ich ins Leben hinein, und eine herz- und geistlose Erziehung hemmte bei mir die leichte, schöne Bewegung der ersten werdenden Gefühle', ein Urteil, das gewiß ebenso der Ludwigsburger Lateinschule gilt wie der Karlsschule. Der bedeutendste von Schillers Lehrern in Ludwigsburg war Jahn, bei dem er auch gute lateinische Verse machen und die Anfänge des Griechischen lernte. Eine kurze lateinische Elegie an den Dekan, die der noch nicht zwölfjährige Knabe als Dank für gewährte Ferien verfaßte, hat sich erhalten und muß unser Staunen erregen, weniger wegen ihrer prosodischen Korrektheit (denn es wird wohl vorher wie bei unseren Aktusreden ein kundiges Auge darauf geruht haben), sondern wegen ihrer Anspielungen; sie enthält u. a. die Wendung *rude donatus*, den Kunstausdruck für pensionierte Gladiatoren, der sich in Ovids Fasten, in Horaz' Episteln und in Ciceros zweiter Philippischer Rede findet. Das letzte Distichon lautet:

Summe Decane, precor, mea carmina spernere parce!
Me tibi commendo de meliore nota.

Der Imperativ *parce* für *noli*, um ein Verbot auszudrücken, steht bei Vergil und Horaz, und die Phrase *de meliore nota commendare* stammt aus Ciceros Briefen. Der zwölfjährige Knabe verfügte also bereits über Wendungen, deren Kenntnis heutzutage erst bei den Schülern der oberen Klassen und auch da nicht immer mit Erfolg vorausgesetzt wird. Auch die Anfänge des Griechischen wurden in den beiden oberen Klassen gelehrt, Schiller hat also diesen Unterricht vermutlich drei Jahre lang genossen, eine Zeit, in der immerhin schon ein Grund gelegt werden kann. Da aber die Schule im wesentlichen künftige Theologen vorbereitete, so war das Hauptziel Verständnis des Neuen Testamentes, und gerade hierin zeigte sich Schiller bei der Aufnahmeprüfung für die Karlsschule tüchtig. Wie er auf diese kam, ist ja ziemlich bekannt. Der Herzog von Württemberg Karl Eugen übte, nachdem er das eigenartige Gebilde der Karlsschule ins Leben gerufen hatte, auf die von ihm abhängigen Beamten- und Offiziersfamilien einen Druck in der Richtung aus, daß sie ihre Söhne seiner Erziehungsanstalt übergeben sollten. Auch an Schillers Vater erging die Aufforderung, und nach längerer Erwägung und mit schmerzlichen Gefühlen fügte er sich dem Wunsche des Herzogs; denn dadurch war der Verzicht auf das Studium der Theologie bedingt. Schiller hatte immer unter voller Billigung seiner Eltern die Absicht gehabt, sich dem geistlichen Berufe zu widmen, und seine Aufnahme in das niedere Stift von Blaubeuren stand nahe bevor. Der Befehl des Herzogs machte das zu nichte. Die Karlsschule, die sonst zu fast allen Berufen vorbereitete, schloß gerade die Theologie aus und bewahrte so unseren Schiller, wie es ein neuerer Biograph ausdrückt, vor dem in Schwaben sonst unvermeidlichen Schicksal Theolog zu werden. Wer vermag zu sagen, was aus ihm geworden wäre, wenn des Herzogs rauhe Hand nicht eingegriffen

hätte? Vielleicht ein gemüt- und poesievoller württembergischer Landpfarrer in der Weise seines Landsmanns Mörike. Als Schiller im Januar 1773 auf der Solitüde, dem Sitz der 'militärischen Pflanzschule', wie es damals hieß, zur Aufnahmeprüfung sich einstellte, fand er als Examinator seinen alten Lehrer Jahn vor, der von Ludwigsburg an die höhere Anstalt versetzt worden war. Dieser faßte das Ergebnis der Prüfung seines früheren Schülers in folgendes Zeugnis zusammen: 'Schiller übersetzt die in den Trivialschulen eingeführte *Collectionem autorum Latinorum*, nicht weniger das griechische Neue Testament mit ziemlicher Fertigkeit, hat einen guten Anfang in der lateinischen Poesie; die Handschrift ist sehr mittelmäßig.' Mit dieser Abschätzung seiner Leistungen trat Schiller, der vor kurzem dreizehn Jahr alt geworden war und somit einem Normaluntertertianer unserer Gymnasien entsprach, in die nachmals so berühmt gewordene Anstalt ein; seine Ausstattung war keine fürstliche: Röcklein blau mit Kamisol ohne Ärmel, Hosen, Unterhemd, Schuhe, Stiefel und Hut besaß er nur in je einem Exemplar, dazu 43 Kreuzer und unterschiedliche lateinische Bücher.

Das XVIII. Jahrh. war eine Zeit pädagogischer Neuerungen und Experimente; einer der merkwürdigsten dieser Versuche ist die Karlsschule, die nach ihrer Entstehung und Weiterentwicklung, nach ihrer Gliederung und allmählichen Ausdehnung auf fast alle Gebiete höheren Wissens einen ganz einzig dastehenden Organismus bildete. Nach einer etwas wüst verbrachten Jugend und endlichem Friedensschluß mit seinen Landständen, die über die Staatsgüter mit ihm stritten, erwachten in dem Herzog Karl Eugen von Württemberg plötzlich pädagogische Neigungen. Da es ihm für seine Bauten und seine Gartenanlagen an Handwerkern und Künstlern fehlte, so gründete er 1770 eine Stuccator- und Gartenknabenschule. Diese wurde, um die Kirche zur Beisteuer heranziehen zu können, noch in demselben Jahre in ein Militärisches Waisenhaus umgewandelt; bald erhielt sie den Namen Militärische Pflanzschule, trug aber auch auf dieser Stufe zuerst noch einen überwiegend subalternen Charakter; von 149 Schülern waren 5 Söhne von Offizieren, die übrigen stammten aus den unteren Ständen. Jetzt aber arbeitete der Herzog auf eine Hebung des Niveaus der Anstalt hin, woraus sich nun eben ein mehr oder weniger gewaltsames Pressen vornehmerer Knaben ergab. Die anfängliche Beschränkung auf Bau- und Gartenschüler war bereits aufgegeben, ein buntes Allerlei von pädagogischen Zwecken trat an ihre Stelle. Bis zur Zeit von Schillers Eintritt im Januar 1773 waren bereits 441 Zöglinge aufgenommen worden; sechs Wochen später erhielt die Anstalt den Namen der Militärakademie, den sie dann nur noch einmal im Jahre 1781, bereits nach Schillers Abgang, mit dem offiziellen Titel 'Karls hohe Schule' vertauscht hat. Damit wurde sie durch Kaiser Joseph II. zur Akademie erhoben. Im Jahre 1794 wurde 'die Hohe Karlsschule', wie man zu sagen pflegte, durch den Nachfolger des Herzogs aufgehoben, nach vierundzwanzigjährigem Bestehen. Aus diesem Überblick ergibt sich, daß Schiller in eine erst werdende Schule eintrat. Wie ja bekanntlich der Appetit beim Essen kommt, so gefiel es dem Herzog immer

weitere Berufe, besonders auch die höheren, in den Bereich seiner Schöpfung hineinzuziehen. Er hatte auch guten Grund eine bessere Vorbildung für seine höheren Beamten anzustreben, denn es herrschten in dieser Beziehung damals ungesunde Zustände in Württemberg. Leute 'aus der Menschenklasse der Schreiber' waren zum Teil in die obersten Stellen aufgestiegen; von einem solchen, der es bis zum Minister gebracht hatte, lief die Anekdote um, daß er einem Supplikanten, der nach hergebrachter Weise seine Bitte durch ein Geschenk an Viktualien in die Küche des Ministers unterstützen wollte, im Gefühle seiner neuen Würde antwortete: 'Butter nehmen wir jetzt nicht mehr.' Zum Ersatz für solche heraufgekommene Subalternbeamte wünschte Karl Eugen ganz verständigerweise geeignetere 'Subjekte' heranzubilden, und deshalb erweiterte er die Militärakademie allmählich so, daß sie zur Zeit ihrer höchsten Blüte folgendes in sich vereinigte: die philosophische, juristische und medizinische Fakultät einer Universität — nur die Theologie blieb immer ausgeschlossen —, ein Gymnasium und Realgymnasium, eine Kriegsakademie, eine Kunstakademie, eine Gartenbauschule und eine Vorbereitungsanstalt für Dienstboten; denn auch künftige 'Bediente' fanden ihre Ausbildung in der Karlsschule. Dem Herzog schwebte offenbar als Ideal vor, allmählich alle Stellen des Landes mit eigener Aufzucht zu besetzen. Dabei fand auch eine Art Regulierung nach dem Bedürfnis statt; Schiller selbst war ursprünglich als Jurist inskribiert, ging aber auf erfolgte Anregung hin nach einigen Jahren zur Medizin über, weil damals schon wie heute das juristische Studium überfüllt war. Die Disziplin der Anstalt war streng; Ferien gab es überhaupt nicht, Besuche der Angehörigen wurden durch die damit verbundenen Umstände in engen Grenzen gehalten. Strafen verhängte nur der Herzog auf Antrag der Lehrer, der in Form von Strafzetteln erfolgte. Einen solchen Strafzettel hatte der Schuldige in seinem Knopfloch zu tragen, wenn der Herzog, was fast täglich geschah, die Anstalt besuchte; dieser erledigte die Sache dann, manchmal durch eine Ohrfeige, gewöhnlich durch Verurteilung zu Karieren, Urlaubsentziehung oder zu Schlägen. Schiller hat während seiner ganzen Schulzeit sechsmal einen solchen Zettel bekommen, meist wegen kleiner Ordnungswidrigkeiten; die schlimmsten Fälle waren, daß er gleich im ersten Jahre einmal 'vor 6 Kreuzer Wecken auf Borg' zur Stillung seines Hungers sich verschafft hatte, und ein anderes Mal, als sich der Eleve Groß durch die Reinigungsmagd hatte Coffé machen lassen, daß er an diesem Bacchanal teilgenommen und 'bei besagter Kammermagd den Coffé getrunken' hatte. Was die Organisation des Unterrichts anlangt, so war die Militärakademie im Gegensatz zu den verknöcherten Universitäten jener Zeit und zu den streng philologischen Stiftern eine Art Reformanstalt, auf der die alte Literatur in einer freieren Weise betrieben wurde, so daß die streng grammatische Schulung zurücktrat gegen die moralisch-ästhetische Behandlung der Klassiker. Daß Schiller trotzdem wenigstens im Lateinischen leidlich fest war, verdankte er dem Ludwigsburger Unterricht. Diesem ist es auch jedenfalls zuzuschreiben, daß Schillers Zensuren, die uns in großer Zahl erhalten sind, im Lateinischen und Griechischen auf der

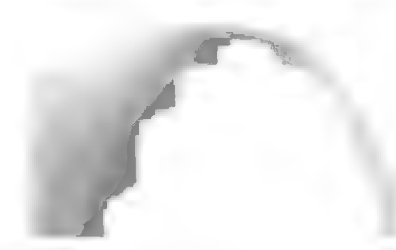
Karlsschule immer recht gut waren, während er in den anderen Fächern Geschichte, Philosophie, Geographie und Statistik sich nur mittelmäßig zeigte. In Mathematik und Französisch hatte er 'ziemlich gut' bis 'gut', im Tanzen dagegen durchweg 'schlecht'. Dementsprechend nahm er auch in seiner Klasse keinen hervorragenden Platz ein: Anfang 1774 war er von 11 Schülern der 7., später von 18 der 16., während des ganzen Jahres 1775 aber der letzte in seiner Abteilung. Daß er, wie erwähnt, in den klassischen Sprachen gut war, brachte ihm gleich im ersten Jahre am Geburtstage des Herzogs eine Prämie ein und zwar speziell für tüchtige Erklärung einiger äsopischer Fabeln, die ja auch bei uns in den Übungsbüchern für das zweite und dritte Jahr des griechischen Unterrichts stehen. Außerdem erwarb er sich bei Professor Nast eine gewisse Kenntnis des Homer, so daß er später, als die Voßsche Übersetzung erschienen war, 'abwechselnd diese und den Urtext loben' konnte, den er also doch gekannt haben muß. Auch seine nachmalige Klage, daß er davon fast alles vergessen habe, spricht für ein einstiges Wissen. Zu hoch freilich schätzte er dieses selbst nicht ein, wenn er gelegentlich bei einer Erwähnung Nasts den Relativsatz hinzufügte: 'bei dem ich das Griechische lernte oder vielmehr lernen sollte'.

Als griechisches Lesebuch diente, nachdem Hambergers Fabulae Aesopicae durchgenommen waren, Gesners Chrestomathie, die ausgewählte Stücke aus Herodot, Xenophon, Thukydides, Theophrast, Aristoteles und Plutarch enthielt; daraus hätte ganz erträglich Griechisch gelernt werden können, aber der Betrieb muß doch nicht sehr energisch gewesen sein; sonst hätte Schiller nicht in einem Brief vom Jahre 1789 klagen können: 'warum habe ich nicht Griechisch genug gelernt, um den Xenophon und Thukydides zu lesen?' In den oberen Klassen der Karlsschule, nachdem die Fakultätsstudien begonnen hatten, hörte der eigentliche griechische Unterricht auf; man hörte vielleicht noch einmal, wie Schiller es tat, 'Griechische Literatur' bei Nast, aber das bot doch keine sprachliche Förderung. Kurz, Schiller ist zwar nicht, wie man wohl geglaubt hat, ganz ohne Kenntnis der griechischen Sprache geblieben, hat aber darin nur etwa die Stufe eines besseren Sekundaners erreicht. Das Neue Testament, Äsop und Homer sind die einzigen Bücher, die er im Urtext kannte. Griechische Zitate finden sich nur spärlich in Schillers Werken, z. B. das *γνῶθι σεαυτὸν* aus Delphi in der Abhandlung 'Über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen'; im Kallias erwähnt er 'das *αὐτὸ*', den Wörtern 'Leiden' und 'Betragen' fügt er einmal *πάθος* und *ἦθος* bei; auch den Grammatikerausdruck *κατ' ἐξοχὴν* schrieb er in einem Brief an Goethe mit griechischen Buchstaben. Im Lateinischen dagegen arbeitete er fort bis zum Ende seiner Studienzeit; er schrieb seine Prüfungsarbeit im Staatsexamen, wie wir sagen würden, über die Philosophie der Physiologie lateinisch, war besonders im Sallust belesen, so daß er gern Mottos und Stammbucheinträge ihm entnahm, hörte noch in höheren Semestern Vergils Äneide bei Drück und veröffentlichte damals zum ersten Male eine Übersetzung aus diesem Dichter. Diese Probe erschien im Jahre 1780 im Schwäbischen Magazin, führte den Titel 'Sturm auf dem Tyrrhener Meer', umfaßte 122 Verse aus dem ersten Buch, war aber, obwohl

der Herausgeber ihr einige lobende Worte mit auf den Weg gab, etwas breit und kann den Vergleich mit der späteren Übertragung des zweiten und vierten Buches der Äneide, die sich in unseren Ausgaben findet, durchaus nicht aushalten. — So ungefähr waren die Kenntnisse Schillers in den alten Sprachen, als er die Karlsschule verließ: im Griechischen mäßig, im Lateinischen recht gut. Vermehrt hat er diesen Schatz später schwerlich, vielmehr nach seinem eigenen Zeugnis manches vergessen, ganz analog der großen Mehrzahl unserer akademisch Gebildeten, bei denen ebenfalls, wenn sie sich nicht der Philologie widmen, die Zeit der Maturitätsprüfung den Höhepunkt altsprachlichen Wissens zu bezeichnen pflegt. Aber darin unterschied sich Schiller unendlich von der großen Menge, daß er mit seinem Pfunde unermüdlich wucherte, daß er durch Benutzung sekundärer Quellen, auch als er nicht mehr griechisch und wenig noch lateinisch las, immer tiefer in den Geist des Altertums eindrang, daß er unter dem stillen Einfluß der Antike sich von der formlosen Produktion seiner ersten Werke zum edlen Pathos seiner letzten Schöpfungen weiterbildete, und daß er auch direkt, aus Übersetzungen übersetzend, sich mühte, seiner Zeit ein Dolmetscher der antiken Literatur zu werden.

Diese Bestrebungen gehören in Schillers zweite Lebensperiode, die das Dezennium von 1785 bis 1795 umfaßt und nach den Lehrjahren gleichsam die Wanderjahre des Dichters von Leipzig über Dresden, Weimar, Rudolstadt nach Jena darstellt. In den Jahren 1788 und 1789 entstanden Schillers Übersetzungen aus dem Griechischen, die Iphigenie in Aulis und die ersten 624 Verse aus den Phönizierinnen des Euripides; der Agamemnon des Äschylos ist nur geplant und angefangen, aber nicht vollendet und veröffentlicht worden.

Angeregt wurde der Dichter zu dieser Arbeit innerlich durch den Wunsch 'sich den tragischen Stil anzueignen', 'seine dramatische Feder zu üben', 'mehr Simplizität in Plan und Stil aus den Alten zu lernen' — alles Ausdrücke, die er selbst in Briefen gebraucht. Den äußeren Anlaß bot die Aufforderung seines einstigen Lehrers Nast, mit ihm gemeinsam eine deutsche Ausgabe der griechischen Tragiker zu unternehmen, ein Plan, der sich bald zerschlug. Für die Beurteilung von Schillers Kenntnissen in der griechischen Sprache wären diese Übersetzungen aus Euripides von höchstem Wert, wenn wir nicht von dem Dichter selbst wüßten, daß er seiner Verdeutschung nicht den griechischen Text, sondern die bereits vorhandenen Übersetzungen anderer ins Deutsche, Französische und Lateinische zugrunde legte. Da war zunächst der verdeutschte Euripides von Steinbrüchel, aus dem Schiller überhaupt erst in gemeinsamer Lektüre mit seiner Schwägerin Karoline von Beulwitz die Stücke des Euripides hatte kennen lernen. Daß er von diesem Vorgänger trotz einiger wörtlich übereinstimmender Zeilen im ganzen nur wenig abhängig war, hat eine erst vor kürzerer Zeit geführte Untersuchung von Friedrich Jonas festgestellt. Ferner benutzte Schiller zu seiner Arbeit die französische Übersetzung des Euripides im théâtre grec des Père Brumoy. Weil sie aber verhältnismäßig frei war und sich dem französischen Geschmack anpaßte, so bot sie Schiller nicht das, was er in erster Linie suchte, nämlich eine ganz wört-



liche Wiedergabe des griechischen Dichters, und deshalb bevorzugte er die lateinische Version des englischen Philologen Josua Barnes, die nun eben ganz wörtlich war und ihm in ihrer Trockenheit den Text Vers für Vers ganz rein und durch keinen poetischen Schwung des Übersetzers modifiziert darbot. Diese lateinische Übersetzung von Barnes ist also Schillers eigentliches Original, dem er gelegentlich selbst zum Schaden seiner eigenen Arbeit folgte. Ein Beispiel mag dies klar machen. Bei Euripides heißt es im 41. Verse der Phönissen von Ödipus, der sich in dem berühmten Engpaß durch den Zuruf des königlichen Wagenlenkers nicht aufhalten läßt: *ὁ δ' εἶρπ' ἄναυδος, μέγα φρονῶν* d. h. der aber schritt weiter in seinem stolzen Sinn ohne ein Wort zu erwidern. Barnes gibt das wieder: *Ille serpebat humi, sine voce, sed animum excelsum gerens*, Schiller aber übersetzt: 'Doch er kroch schweigend seines Weges fort, mit hohem Geist.' Es ist schwer zu begreifen, daß Schiller hier den Ausdruck 'kroch', der doch für das kecke Weiterschreiten des Ödipus so unpassend wie möglich ist, gewählt hat; offenbar hat ihn das *serpebat* beeinflußt. Er wußte jedenfalls nicht, daß *ἕρπειν* nicht nur das Schleichen, sondern jede gemessene Bewegung bezeichnet, von *serpere* aber war ihm bekannt, daß es nur die Bedeutung des Kriechens hat, und so ließ er sich durch die Autorität von Barnes zu der Übersetzung 'kroch' verleiten, die ihn selbst doch kaum befriedigt haben kann. Hier wäre ihm der Franzose ein besserer Führer gewesen, der übersetzt: *Mais Oedipe marche en silence,* wie er auch im folgenden das *μέγα φρονῶν* dem Sinne nach richtiger wiedergibt durch *livrant son coeur à d'orgueilleux dédains*, sein Herz hochmütiger Geringschätzung überlassend, während Schiller genau an dem Ausdruck von Barnes festhält und dessen *animum excelsum gerens* durch 'mit hohem Geist' wiedergibt. War also Schiller offenbar in ziemlichem Grade von dem Engländer abhängig, so muß doch schließlich noch erwähnt werden, daß er auch den griechischen Text des Euripides zur Hand hatte; das sagt Schiller nicht nur selbst, sondern es geht auch aus einigen philologischen Anmerkungen zur Iphigenieübersetzung hervor, in denen er seine mit Barnes übereinstimmende Auffassung des Sinnes, unter Berufung auf die griechischen Worte, gegenüber anderen Erklärungen verteidigt, was ein leeres, dem gereiften Dichter nicht zuzutrauendes Prahlen mit angeblichen Kenntnissen wäre, wenn er überhaupt nicht im stande war in zweifelhaften Fällen den griechischen Text zu Rate zu ziehen. Es ist daher etwas übertrieben, wenn August Wilhelm von Schlegel Schiller lange nach dessen Tode sagen läßt:

> Ohn' alles Griechisch hab' ich ja
> Verdeutscht die Iphigenia.

'Ohn' alles Griechisch' wohl nicht, aber daß Schiller da, wo seine sekundären Quellen [illegible]stimmten, sich nicht viel mit dem Urtexte abgab, dürfen wir als si[illegible] [illegible]en. Ganz ähnlich stand übrigens Schiller zu dem Englischen. Als [illegible]th für das Hoftheater zu Weimar einrichtete, bediente er sich [illegible] Shakespeareübersetzungen von Wieland und Eschenburg und [illegible] gegen Ende der Arbeit hin von Frau von Stein den englischen

Text, um ihn gelegentlich zu vergleichen. Viel wird er dabei nicht gewonnen haben; denn trotz des englischen Sprachmeisters, der seit 1776 an der Karlsschule wirkte, trotz der durch eine Zensur bezeugten Teilnahme an diesem Unterrichte, trotz einzelner englischer Zitate, trotz der Bitte um Shakespeare und Hume, die er von Bauerbach aus verlangt, und trotz Zelters Zeugnis (Briefwechsel zwischen Goethe und Zelter v. Riedmer V 374) müssen wir nach seinem eigenen Geständnis in einem Briefe an Goethe (2. 2. 1800) annehmen, daß er sehr wenig vom Englischen verstand. Doch konnte in dieser Sprache seine Frau mit ihren Kenntnissen aushelfen. Einen halbenglischen Brief enthält ihre Korrespondenz mit Knebel (28. 9. 1788).

Eine Spur von Kenntnis des Italienischen oder sonst noch einer modernen Sprache habe ich nirgends gefunden; dagegen wäre es möglich, daß er die Anfangsgründe des Hebräischen kennen gelernt hätte; denn diese wurden schon in Ludwigsburg für künftige Theologen, zu denen doch Schiller gehörte, gelehrt.

Wir kehren zu Schillers Übersetzungen aus der antiken Literatur zurück. Die indirekte Art griechische Texte zu verdeutschen hat Analogien besonders in den exotischen Sprachen. Als Georg Forster jetzt vor 100 Jahren zuerst eine Übersetzung der Sakuntala lieferte, eben die, aus welcher auch Schiller und Goethe das indische Drama kennen lernten, war er nicht in der Lage auf den Sanskrittext zurückzugehen, sondern benutzte die englische Übersetzung von Jones.

Anders stand Schiller zu seinen lateinischen Vorlagen; hier schöpfte er, als er im Jahre 1791 im Wetteifer mit Bürger das zweite und vierte Buch der Äneide übersetzte, direkt aus dem Vergil, und wenn er auch an einigen Stellen nach dem heutigen Stande unseres philologischen Wissens den Ausdruck oder den ganzen Sinn nicht richtig traf, so war doch diese Vergilübersetzung eine auf selbständiger Kenntnis der Sprache ruhende Originalleistung von hohem dichterischen Schwung und glücklichster Divination. Sogar als Lehrer des Lateinischen konnte Schiller auftreten. Als er nämlich Ende 1793 zum ersten Male nach seiner Flucht aus Stuttgart seine Heimat wieder besuchte, fand er in Ludwigsburg seinen alten Lehrer Jahn vor, der, beim Herzog wenig beliebt, von der Karlsschule an die kleinere Provinzialanstalt zurückversetzt worden war. Mit ihm trat der einstige Schüler sofort wieder in persönlichen Verkehr und fand seine Freude daran, dem älteren Mann zuweilen die Horazstunde abzunehmen, so daß die Jugend von Ludwigsburg sich rühmen konnte den großen römischen Dichter von dem größeren deutschen interpretiert zu bekommen.

Schillers Übersetzungen aus dem Griechischen fanden bei den Zeitgenossen überwiegend Beifall. Bei ihnen trat die Frage, ob direkt oder indirekt übersetzt, ganz zurück gegenüber der schönen Diktion, dem edlen Pathos, das auch auf uns noch wirkt und damals bei dem niedrigen Stande der Übersetzungskunst noch viel mehr wirken mußte. Man vergleiche nur einmal ein paar

Verse der Schillerschen Übersetzung mit der Verdeutschung, die 50 Jahre nach Schiller der Philolog Bothe anzubieten wagte. Menelaos spricht zu Agamemnon bei Bothe:

> Weißt du, wie in diesem Heerszug, um den Feldherrnstab bemüht,
> Nichts begehrend zwar dem Schein nach, doch im Weigern voll Begier,
> Du so gar demütig warest, jeden bei der Hand ergriffst
> Und, die Türen unverschlossen auch dem Niedrigsten im Volk,
> Allen dich hingabst und selbst die Schweigenden anredetest,
> Zu erkaufen von dem Volk die Ehre durch Leutseligkeit.

Dagegen Schiller: Ist jene Zeit dir noch erinnerlich, da du der Griechen Führer In dem Trojanerkrieg zu heißen branntest? Sehr ernstlich wünschtest du, was du in schlauer Gleichgültigkeit zu bergen dich bemühtest. Wie demutsvoll, wie kleinlaut warst du da! Wie wurden alle Hände da gedrückt! Da hatte, wer es nur verlangte, wer's auch nicht verlangte, freien Zutritt, freies und offnes Ohr bei Atreus Sohn. Da standen geöffnet allen Griechen deine Tore.

Dem Schwunge dieser Übersetzungen war es jedenfalls auch zuzuschreiben, daß einige Jahre später Schiller für eine Professur der höheren Philologie und Ästhetik in Tübingen in Aussicht genommen wurde. Die Sache ist dann nicht weiter verfolgt worden, weil der Dichter auf ergangene Anfrage ablehnte; aber charakteristisch war es doch, daß man — was heute unmöglich wäre — einen Lehrstuhl der Philologie, wenn auch der höheren, mit einem Manne besetzen wollte, der, wie wir bereits sahen, gelegentlich sein Unvermögen zur Lektüre des Xenophon und Thukydides im Original beklagte. Man darf trotzdem nicht zweifeln, daß Schiller den Posten im Sinne seiner Auftraggeber ausgefüllt haben würde; denn den Befähigungsnachweis zur kritisch-ästhetischen Behandlung auch der antiken Dichterwerke erbrachte er gerade damals durch die Abhandlung 'über naive und sentimentalische Dichtung'. Sie erschien zuerst 1795 in den 'Horen' und behandelte vielfach auch die alten Dichter, so den Homer, den Prototyp der naiven Gattung, dann den Äschylos und Euripides als Vertreter der beiden entgegengesetzten Arten, schließlich auch den Lukian, der als Fortsetzer der attischen Komödie und Iambenpoesie wohl mit unter die Dichter gerechnet werden durfte und von Schiller nicht nur als geistreicher Spötter, sondern auch als ein Mann ernster Empfindung anerkannt und, wie die Satiriker überhaupt, unter die Sentimentalischen eingereiht wurde. Als Grammatiker freilich und Wortphilolog würde Schiller der ihm zugedachten Aufgabe nicht gewachsen gewesen sein; das fühlte niemand besser als er selbst. Die eben angeführte Stelle aus einem Brief an den Vater Theodor Körners über Xenophon und Thukydides war nicht die einzige, an der er seine unzulänglichen Kenntnisse im Griechischen beklagte mit einer Bescheidenheit, die vielleicht den Mangel noch übertrieb, so z. B. wenn er an Humboldt schrieb, daß er in dem entscheidenden Alter, wo die Gemütsform für das ganze Leben bestimmt wird, vom 14. bis zum 24. Jahre, die griechische Literatur, soweit sie sich über das Neue Testament hinaus erstrecke, verabsäumt und selbst aus der lateinischen nur sehr sparsam geschöpft habe. Des Letzteren wenigstens

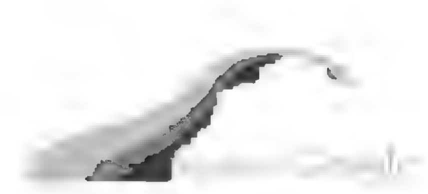
brauchte er sich schwerlich anzuklagen. Das Gefühl der Unzulänglichkeit im Griechischen war es auch, was Schiller zu verschiedenen Zeiten den Wunsch und die Absicht aussprechen ließ, diesen Fehler wieder gutzumachen und die ersehnte Sprache noch einmal ganz von vorn zu lernen. So schreibt er 1795 an W. v. Humboldt: 'Bei dieser Gelegenheit' — gemeint ist ein Besuch Goethes in Jena und Gespräche über griechische Literatur und Kunst — 'habe ich mich ernstlich zu etwas entschlossen, was mir schon längst im Sinn lag, nämlich das Griechische zu treiben. Da Sie selbst so sehr damit vertraut sind und auch mein Individuum kennen, so kann mir niemand so gut raten als Sie. Auf das, was ich allenfalls noch von dieser Sprache weiß, dürfen Sie wenig Rücksicht nehmen; dies besteht mehr in Kenntnis von Wörtern als von Regeln, die ich fast alle vergessen habe. Ich wünschte vorzüglich außer einer guten Grammatik und einem solchen Wörterbuche eine Schrift an der Hand zu haben, worin auf die Methode bei diesem Studium und auf das Eigentümliche bei dieser Sprache hingewiesen wird. In Absicht auf die zu lesenden Autoren würde ich den Homer gleich vornehmen und damit etwa den Xenophon verbinden.' Humboldt antwortete: 'Es ist ein schöner Entschluß, liebster Schiller, daß Sie Griechisch lernen wollen, und es hat mich oft gerührt zu sehn, mit wie vieler Mühe Sie aus Übersetzungen schöpfen müssen, was andere, die unmittelbar an der Quelle sind, nicht zu fassen vermögen.' Dann kritisiert er Schillers Lehrplan, verwirft Xenophon, empfiehlt für den Anfang Homer, dann etwa Hesiod und Herodot, rät aber im ganzen doch mehr ab 'eine Sprache zu lernen, die an sich immer mühsam ist und erst später die Mühe und Zeit belohnt, die man ihr anfangs opfern muß'. Schiller führte seinen Plan nicht aus, hielt ihn aber fest. Beides geht aus einem Brief von ihm an Goethe vom 26. Sept. 1800 (also 5 Jahre später) hervor, wo es heißt: 'Ich habe große Lust mich in Nebenstunden etwas mit dem Griechischen zu beschäftigen, nur um soweit zu kommen, daß ich in die griechische Metrik eine Einsicht erhalte. Ich hoffe, wenn Humboldt hierher kommt, dadurch eher etwas zu profitieren. Auch wünschte ich zu wissen, welche griechische Grammatik und welches Lexikon das brauchbarste sein möchte.'

Schillers Hoffnung ist nicht in Erfüllung gegangen; der kranke Dichter, der im letzten Dezennium seines Lebens das Drama als sein eigentliches Arbeitsgebiet erkannt hatte und wohl fühlte, daß seine Tage gezählt seien, schuf in rascher Folge die großen Trauerspiele vom Wallenstein bis zum falschen Demetrius, welche die Hauptträger seines Ruhmes werden sollten, die gehofften Nebenstunden für den Betrieb der fremden Sprache fanden sich nicht, und so ist es dabei geblieben, daß der Mann, der zur Popularisierung der griechischen Heldensage und einzelner Episoden der griechischen Geschichte wohl mehr als irgend ein anderer in Deutschland beigetragen, der uns das 'Siegesfest' und 'Kassandra', den 'Ring des Polykrates' und 'die Bürgschaft' geschenkt hat, daß dieser Mann der griechischen Sprache nur wenig mächtig war. Die griechische Literatur freilich kannte er aus Übersetzungen in einer Ausdehnung wie nur sehr wenige Nichtphilologen unserer Tage. Es ist eine statt-

liche Reihe von griechischen Schriftstellern, die sich ergibt, wenn wir aus Schillers Werken und Briefen die Namen der Autoren sammeln, die er zitiert, gelegentlich beurteilt und deshalb wenigstens teilweise gekannt haben muß; zu den bereits genannten Homer, Äsop, Äschylos und Euripides treten nämlich noch hinzu Sophokles, Pindar, Sappho, Aristophanes, Herodot, Aristoteles, Josephos, Lukian und besonders Plutarch, der in der Jugend wenigstens sein Lieblingsschriftsteller war. Meist kennen wir auch die Namen der Übersetzer: den Plutarch las er noch auf der Karlsschule in der Verdeutschung von Schirach; den Lukian verdolmetschte ihm Wieland, den Äschylos Stollberg, die Poetik des Aristoteles Curtius. So erwarb sich Schiller im Lauf der Jahre eine für jene Zeit, die mehr Lateinisch als Griechisch trieb, ansehnliche Belesenheit besonders in den griechischen Dichtern, die ihn befähigte mit den ersten Männern des scheidenden Jahrhunderts, die besser als er oder sogar vorzüglich Griechisch verstanden, mit Goethe, Wieland und Wilhelm von Humboldt, mündlich und schriftlich in ebenbürtigen Verkehr und anregenden Gedankenaustausch auch über Fragen hellenischen Geisteslebens zu treten.

Daß nicht jeder unserem Dichter dieses Kunststück nachmachen kann, bedarf kaum der Erwähnung. Die hervorragende Leistung eines ungewöhnlichen Geistes ist nicht maßgebend für den Durchschnitt. Wenn es Schiller gelang ohne viel Originaltexte zu lesen doch den Geist der griechischen Literatur zu erfassen und in ihrem Gedankeninhalt sich heimisch zu machen, wobei übrigens doch immer die etwa 5 Jahre, in denen er griechischen Unterricht genossen hatte, als förderndes Moment in Anschlag zu bringen sind, so würde das gleiche der großen Mehrzahl der gewöhnlichen Menschen nicht gelingen. Schiller durfte sich rühmen, seinen Text 'oft mehr erraten als verstanden' zu haben; das war das Recht des kongenialen Geistes. Zu welch kläglichen Resultaten aber das Erratenwollen des nicht präparierten Textes bei minder kongenialen Naturen führt, das wissen ja alle, die jemals die Bänke einer höheren Unterrichtsanstalt gedrückt haben, aus (hoffentlich nicht eigener) Erfahrung. Kurz, eine Verallgemeinerung der Schillerschen Methode würde zur größten Oberflächlichkeit führen ebenso wie die Nachahmung des englischen Historikers Macaulay oder Heinrich Schliemanns, die durch fortwährende und wiederholte Lektüre griechischer Schriftsteller vom Blatt weg ohne Lexikon und Grammatik sich mit der Zeit eine völlige Beherrschung der Sprache erwarben, sozusagen anlasen. Ferner aber ist daran zu erinnern, daß auch Schiller unter dem Mangel einer sprachlichen Durchbildung litt. Wie würde sich sonst seine vielfache Klage über mangelnde philologische Schulung, seine Absicht noch in reiferen Jahren das Griechische von neuem vorzunehmen erklären lassen? Auch er, der doch die Gabe verständnisvollen Nachempfindens fremder Dichterpersönlichkeit in weit höherem Grade als gewöhnliche Sterbliche besaß, wußte, wie viel ihm von der innersten Eigenart eines Schriftstellers und besonders eines Poeten verloren ging, wenn er sie nur gebrochen durch die Vermittlung einer dritten Person kennen lernte. Gerade Schillers wehmütige Klage darüber, daß er das Pathos der Protagonisten und die Lieder der Chöre, wenn sie

Menschenlos priesen oder beklagten, nicht direkt genießen konnte, beweist, wie sehr er sich des Unterschiedes bewußt war zwischen mittelbarem und unmittelbarem Zugang zur Antike. Gewiß war Schiller stolz auf das, was er mit seinen Mitteln als Übersetzer des Euripides geleistet hatte. 'Die Chöre', schreibt er an Körner, 'haben durch mich gewonnen, was sie bei manchem anderen Übersetzer nicht gewonnen hätten', und weiter: 'ich fordere viele unserer Dichter auf, die sich so viel auf ihr Griechisch und Latein zugute tun, ob sie bei so wenig erwärmendem Text nur so viel geleistet hätten als ich leistete'. Aber dieses Selbstlob war nur relativ und raubte ihm nicht die Überzeugung, daß er bei besserer Kenntnis des Griechischen zwar nicht eine edlere Sprache, aber eine treuere Wiedergabe im Geist des Originals, eine größere Annäherung an die griechische Denk- und Ausdrucksweise erreicht haben würde. Das wäre denen zu antworten, die etwa im Hinblick auf die Schillerschen Übersetzungen aus dem Griechischen und, setzen wir hinzu, aus dem Englischen die Entbehrlichkeit originaler Sprachkenntnisse verfechten wollten. Nach Schillers eigenem Urteil wird es dabei bleiben, daß das volle Verständnis eines Dichterwerkes und besonders jener merkwürdigen Verschmelzung von Epik und Lyrik, die wir griechisches Drama nennen, nur dem sich erschließt, der die Schöpfung in ihrer eigenen Sprache zu lesen im stande ist.



EIN LEHRBUCH DER LATEINISCHEN, BÖHMISCHEN UND DEUTSCHEN SPRACHE AUS DEM XVI. JAHRHUNDERT

Von Richard Schmertosch v. Riesenthal

In seiner 'Geschichte der deutschen Literatur in Böhmen' zählt Rudolf Wolkan verschiedene Druckschriften aus dem XVI. Jahrh. auf, die den Zweck verfolgten, sowohl Böhmisch wie Deutsch möglichst schnell zu lehren.[1] Hierbei erwähnt er eine 1569 in Prag erschienene böhmische Grammatik von Georg Nicolaus, die ihm aber 'leider nicht zu Gesicht gekommen' sei. Diese Grammatik, die sonst nur noch der böhmische Bibliograph Jungmann zitiert[2]), darf man deshalb wohl mit Recht als verschollen betrachten.

Es war darum wohl ein glücklicher Fund, als mir bei einer Durchsicht der Pirnaer Kirchenbibliothek dieses fast ganz vergessene Büchlein unter anderen wertvollen Druckschriften[3]) in die Hände fiel. Sein vollständiger Titel lautet: Libellus elementarius in lingua Latina, Boiemica et Germanica pro nouellis Scholasticis.[4]) Additae sunt etiam cantiones sacrae cum hymnis Prudentii ante et post cibum. Item leges quaedam et Ciuilitates morum. Excusus Pragae per Ioannem Gitczinum, sumptibus M. Georgii Nicolai Brunensis, ciuis Pragensis apud Taulum, pro schola sua priuata. Anno Domini MDLXIX.

Der Verfasser dieser Elementargrammatik, Georg Nicolaus, hatte, wie aus dem Buche selbst hervorgeht, unter dem Schutze des berühmten Prager Humanisten Matthäus Collinus[5]) in Prag eine Privatschule gegründet, in der Söhne vornehmer Leute in den Elementen der lateinischen, böhmischen und deutschen Sprache unterrichtet werden sollten.[6]) Den Anfang des Buches zieren zwei lateinische Distichen des Collinus, die dies zum Ausdruck bringen[7]), und gewidmet hat Nicolaus die zwei ersten Teile seines Schriftchens Knaben vornehmer Herkunft, die seine Schüler waren. Auch das in Pirna erhaltene

---

[1]) Prag 1894, S. 88. [2]) Historie české literat.² S. 128.

[3]) Vgl. meine Abhandlung über die Pirnaer Kirchenbibliothek im Zentralblatt für Bibliothekswesen 1903, XX 265 ff.

[4]) Dieser Satz auch in böhmischer und deutscher Sprache.

[5]) Pelzel, [illegible] Böhm. und Mähr. Gelehrten II 43 ff. und Wolkan a. a. O. S. 122.

[6]) V[illegible] Bestehen von Privatschulen in Prag im Jahre 1570 Tomek, Gesch. d. Prag[illegible] .51.

[7]) [illegible]aec mox nutricis semotus ab ubere discat,
[illegible]arva licet specie, re tamen ampla, Puer.
Hinc Elementorumque notas normamque legendi
Vtiliter sancta cum pietate petat.

Exemplar ist offenbar als Schulbuch von einem Schüler des Nicolaus benutzt worden. 1572 war es im Besitze eines Ioannes Henricus a Schonbergk, wie eine handschriftliche Bemerkung auf dem inneren Einbanddeckel verrät. Später ist es durch böhmische Exulanten nach Pirna gebracht worden.

Das Buch verfolgt unverkennbar den Zweck, möglichst rasch den Schülern eine gewisse, wenn auch ziemlich einseitige Kenntnis der erwähnten drei Sprachen zu vermitteln. Durch dreisprachliche Nebeneinanderstellung von Wörtern, Sätzen und größeren Abschnitten, die auswendig zu lernen sind, sucht der Verfasser dies zu erreichen. Die Hauptlehren der christlichen Kirche, fromme Gebete und geistliche Gesänge, aber auch die Schulgesetze und Anstandslehren werden auf diese Weise den Kindern beigebracht. Man sieht sofort, das Sprachenlernen allein war nicht der Hauptzweck des Unterrichts.

Betrachten wir deshalb den Inhalt des Buches noch etwas näher. Im ersten Teil enthält Blatt 3 und 4 das lateinische, böhmische und deutsche Alphabet sowie die einfachsten Silben- und Wortbildungen, in methodischer Weise zusammengestellt. Die als 'Teutsche Wörter mit einer Silben' angeführten 'gschmidt, gschwindt und gschmuckt' erinnern an den heutigen süddeutschen Dialekt. Blatt 5—23 bringen aber schon eine Art von utraquistischen Katechismus. Der religiöse Inhalt ist nun die Hauptsache. Die Aufschriften der Abschnitte in deutscher Sprache sind folgende: Das gebet des Herrn, Der Englische Grus, Der Christliche Glaube oder das bekenntnus der Apostel, Die zehen Gebott Gottes, Sechs kleiner Gebott (Matthei am V.), Von der Tauff, Vom Nachtmal des Herrn, Gebet vor dem Tisch, Ein dancksagung nach dem essen, Ein Gebet, so man schlaffen gehet, Ein Gebet, so man des morgens aufsteht, Ein Gebet der Schuller, Summa des Göttlichen Gesetzes (Matthei 22, Marci 12, Luce 10, Deut. 6, Leuit. 19), Erfüllung des Gesetzes (zum Röm. am 10.), Summa der Euangelischen Lehr aus dem letzten Capitel S. Luce, Gebet zu Gott dem Vater, Gebet zu Gott dem Son und ein Gebet zum heiligen Geist.

Der zweite Teil (Blatt 24—91) umfaßt 23 Hymnen, die in Nicolaus' Privatschule gesungen wurden. Sie erinnern stark an den katholischen Ritus, z. B. Nr. 1: In adventu Domini Hymnus S. Ambrosii und Nr. 10: Hymnus Beatae Mariae Virginis. Auch ist der Text bei der Mehrzahl bloß lateinisch, bei einer Minderzahl von Hymnen aber lateinisch und deutsch oder dreisprachlich. Bei verschiedenen Liedern sind zum Text die Tonzeichen beigedruckt. Drei der Hymnen (11, 17 und 20) sind von Collinus, zwei (19 und 22) von einem gewissen Martinus Ritschelius verfaßt.

Dem dritten Teile (Blatt 91—104) ist ein beachtenswerter Holzschnitt vorgedruckt. Er stellt den Lehrer auf dem Katheder sitzend mit einer Rute und ihm zu Füßen vier Schüler mit Büchern in den Händen dar. Den Inhalt dieses Teiles bilden, wiederum in den drei Sprachen zusammengestellt, die Schulgesetze und Anstandsregeln. Die letzteren sind von einem ebenfalls nicht unbekannten Humanisten Thomas Mitis, der sich als eleganter Poet und Herausgeber der Gedichte des in Humanistenkreisen hochgefeierten Bohuslaw von

Hassenstein einen geachteten Namen in der damaligen Gelehrtenwelt erworben hat[1]), zusammengestellt worden. Diese Schulgesetze und Anstandsregeln, ebenso für die Geschichte der Pädagogik wie auch für die Kulturgeschichte lehrreich, sollen mit Weglassung des lateinischen und böhmischen Textes in ihrer deutschen Form im folgenden wiedergegeben werden. Sind sie doch wie das gesamte Büchlein des Nicolaus, das ein so günstiges Geschick selbst über die traurige Zeit der Gegenreformation mit ihrer grundsätzlichen Vernichtung aller protestantischen böhmischen Literatur bis auf unsere Tage erhalten hat, ein sprechender Beweis für die Bemühungen der böhmischen Humanisten, auch die deutsche Sprache in ihrem Vaterlande zu pflegen.

A

Gesetz von sitten vñ gutter Hauszucht der Schule

I

Ein ieder sol beid in wort vnd thaten / nicht allein bey den Leuten / sonder auch für sich selbst allein schamhafftig sein / vnd das sol geschehen von wegen Gottes vnd der lieben Engel gegenwertigkeit / welche fürnemlich bey jungen knaben sein / vnd an vntzüchtigem fürnemen gros abschei tragen.

II

Ein ieder sol reden was war ist / vnd sich erinnern des spruches: der Mund / so da leuget / tödtet die Seele. Im buch der Weisheit am 1. Cap.

III

Eines andern ding sol niemand anrüren / denn es steht geschriben: Was nicht dein ist / das laß ligen.

IIII

Seiner sachē sol ein ieder vleissig warnehmen / vnd die selbige weder durch gelt nach durch tauschen in ander hende brengen. Deñ sölche sachen so die kinder haben / nicht in ierer / sonder in ierer öberhern gewalt stehen. Insonderheit aber gebieten wir / das ein ieder seine klaider vnd andern hausrath / wölches er zu der zeit wen ehr studieren sol nicht bedarff / in der Cammer vnd Truhen behalte.

V

In abwesen des Preceptors sol keiner kein geschrei oder lermen anfahen / nach andere so studieren / verhindern / sonder ein ieder sol auff seiner gewissen stel sitzen / seines thuns instillen warten / vnd dabei zu hertzen fassen / vñ bedenkhen / das kein grösser schad sein kan / den die zeit vbel anwenden.

VI

Aus dem Haus / ya aus der stuben sol keiner gehn / er hab den zuuor vmb erlaubnus eintweder von mir oder meinen gehülffen gebeten.

---

[1]) Tomek a. a. O. S. 198.

VII

In die Kuchen / vnd in andere schlaff gemach / sol niemandt gehen / sol auch alle heimliche winckel im hause ohn sonderliche vrsoch nicht durchkrichen.

VIII

Es sol auch in seine aigne kamer beim tage niemandt gehen / ehr werde den aus billichen vrsachen darzu genötiget.

IX

Es sol keiner mit steinen auf die döcher werffen.

X

Wen sie des morgens vom schlaffen aufgestanden / oder sonst nach essens wid' in die schul kummen / sollen sie dehnen so vorhanden sindt / mit lauter stim mit blossem haupt ihren grus entbieten / vnd eben dasselbe auch thun / wen sie aus der schul widerumb gelassen werden.

XI

So etwan geste kommen / sol sich keiner aus seiner stelle verruckhen / viel weniger sich umbsehen / vnd dieselben angaffen vnd auf ihr reden achtung geben.

XII

Wen sie aus der Schul gegangen / sollen sie vnter weges alles geschrei meiden vñ sich nirgend seumen / sonder gericht wo ein ieder hin gehöret in still vnd grosser eile sich verfugen.

XIII

Die ienigen / so ihnen begegnen / sollen sie grussen / furnemblich mannes persone / vnd ehrliche matronen jeres standes / oder auch alters halben.

XIIII

Keiner sol den andern schlagen / nach so er von einem andern geschlagen wordē / sich selber rechnen nach dem spruch des heiligen Paul: Rechnet euch nit selber / Sonder wo jemanden vnrecht geschicht / brenge ers fur den Preceptor.

XV

Es soll auch keiner des andern hönisch lachen / viel weniger sich mit den andern zanckhen furnemlich aber hütte man sich / das keiner dem andern mit schmach zuname. Den es ist geschriben: Habet mit allen leuten friede. Item: Einer kom dem andern mit ehrerbietung zuuor. /

XVI

Ehe man zu Tisch gehet / solt du zuuor der natur jere noturfft leisten so diers vonnöten ist / vnd als den ehe du zu Tisch sitzest / so wasche die hende sauber / Wölche du auch nach gehaltner maltzeit widerum waschen sollest.

XVII

Das Tisch gebet soll keiner versaumē.

XVIII

Vber tisch sol keiner in die schussel fahren / es hab den der älter / oder der so gelerter ist zuuor angehabē. Es soll auch keiner vom Tische hinweg schleichen / ehe man Gott einen danck Psalm gesprochen.

XIX

So vil sol ein jeder für sich brot schneidē als ehr vormeint das er essen könne / vnd so jm ja etwas vberbliben / sol ehr doch solches mit nichte weg werffen.

XX

Die glasfenster sollē vnversehret bleiben / die Tisch vnd penck sol auch keiner mit Tindten vervnreinigen / viel weniger mit messern oder beinen die selben zukratzen.

XXI

In die Kammer sol keiner mit lichten gehen vnd dieselben sauber vnd rein haltē / vnd mit keinem gestanck vnd körich vervnreinigen.

XXII

Aufs heimlich gemach sollen jer zwen oder mher zugleich kein mal gehen.

XXIII

Das Bad vnd haupt waschē im hause soll keiner versaumen.

XXIIII

Zum Brunnen sol niemands hin gehen / nach sich dort waschen / deñ bey dem Rörbrunnen im bad jedem sich zuwaschen zugelassen ist.

Straff so auff die vbertreter dieses gesetz verordnet

Wo verr (!) der Precepter jrgent einen vbertreter der vorgeschribenen gesetz selber ergreifft / wirdt ehr ihm zuhādt mit der rutten einen schilling geben: Wo verr aber einer aus deñ schulgesellen den andern strafflich befunde / sol er verordnen / das dem straffwirdigen der Esel gegeben werde. Wo ehr solches aber vnterlassen wurde / sol ehr gleicher straff mit denen / so die gesetz vberschritten vnterworffen sein / nach dem Reim:

Wer willigt in ein böse that
Dem theter / gleich ehr sein straffe hat.

B

Civilitas

Morum ex Erasmo Roterodamo aliisque collecta per M. Thomam Mitem, pro Ioanne Georgio filiolo suo.

Höffliche gebert leuchten aus einē gutten hertzen / vndt wirdt ein guttes hertz aus den augen / ober augenbran / stirn / angesicht / ja an dem geberde des gantzen leibes erkhennet.

Derhalben so offt ein älterer den du / dich anredet / so stehe fein aufrichtig.
Ziere dein antlitz mit geburlicher freidigkheit.
Hab acht auf den / mit dem du redest.
Halt die füsse beisam̄en / vñ die hēde fein stille.

Schlenckher nit mit den schenkeln.
Beiß die lebsen nit inainander.
Kratz dich nicht im kopf.
Stacher nit in der nase / vnd in ohrn.
Trag dein Rokh wie es gebiert.
Habe freundtliche vnd schamige augen.
Sehe gerichts fur dich.
Die stiern sei frölich vnd nicht geruntzelt.
In der nasen sol nichts vnreins gesehen werdē.
Mit vmbgewanten leib mit einem Tichlein saubere deine Nase.
Mit der Nasen halt kein geschnoder.
Wo dich das nisen ankūbt / so wēde dich vmb.
Deine wang sollen geferbt sein von naturlicher vnd ehrlicher scham.
Blase die backē nit auf vñ zeich sie auch nit ein.
Der mundt sei fein leise also / das die lippen einander nur berieren zugethan.
Auff vnverschembte wort oder that / schlach dein angesicht nider gleich als du es nicht verstundest oder sehest.
Lache nicht auf alles was mā redet od' thut.
Lecke nit die lippen mit der zungen.
Schlinge den speichel nicht in hinder sond' als bald du ihn ausgeworffen / so vertrit es mit dē fůsse.
Halt die zen fein sauber.
So etwas darinnen hangen bleibt / so nim es mit keinem messer / sond' mit der federn heraus.
Den mundt wasche mit reinem wasser.
Dē kopf halt stets fein geschlicht od' gekēpt.
Den hals henge nicht auf die rechte nach auf die linckhe seiten.
Halt die achseln fein gleich.
Deine scham entblösse nicht / ob schō niemādt bei dir ist.
Die Engl welche der kinder wechter sein tragen an der zucht so der keuscheit geferte ist / gros gefallen.
Der gang sei messig.
Ferner sei nit vngeburlich kleffig vñ rede nit zu behende.
Merckhe was man dir sagt.
Antwort fein kurtz vnd waislich mit vorgehender reuerentz.
Bisweilen auch mit angehengtem zunamen von erbargkheit wegen.
Wen du deine antwort verbracht hast / so biege fein langsam deine knühe.
Gehe nit vō dan / du habest den vmb vrlaub gebeten / oder so du sonst los gelassen.
Gewene dich laut vnterschidlich vñ deutlich zu reden.
Das haubt zu entblessen vorgis nicht / wen du vor einen alten vor vber gehest.
Setze dich zu letzt vñ stehe der erste vō tische.
Greiff zu letzt in die schussel.
Nach dem andern gericht trinckhe.
Wasche dich wen du nider sitzest / vñ hab kein vbelstandt an den negeln.
Jedoch segne zuuor das essen mit andacht.
Vnter dem sitzen stutze dich nit auff die elbogen weder auf baide noch auf einem.
Heisse speise thu nicht in mundt.

Gantze bissen verschling nicht.

Die beschmirten finger leckhe nicht mit dem maul wische sie auch nit an den Rock sond' an das tischtuch.

Wen du bei altē sitzest / so rede allein was not ist / vnd wen du gefraget wirst.

Einem alten weiche aus dem wege / mit entektem haupte / vnd gebogenen knien wo es ein nambhaffter ist.

Halt dich andechtig gegen Got / dem Vaterland vnd dem nechsten.

Furcht Got / ehre deine Eltern vn̄ Preceptor.

Streit für das Vaterlandt.

Ehre deine freundt.

Stelle dich gegen jederman freuntlich.

Mit den grössern rede erbarlich / mit deines gleichen freundtlich.

Vnuorschambt ding höre vnd rede nicht.

Dem grössern weiche / des kleinern schöne.

Falle niemandt in die rede.

Durch vleissig lernen / lerne vil.

Den schatz der Kunste halt höher den reichthūb.

Müssiggang vnd spil meid.

Mit dem Ball erlustige dich zuzeiten.

Scherffe vor allen dingen deinen verstandt.

Du stehest auf oder gehest zu bette / so beuelhe dich Got mit gebete.

In der Kirchen sei gantz auf gottes dinst ergeben.

Den Prediger sihe immer an / vnd höre vleissig zu.

Wen das Euangelium gelesen wirdt / stehe auf entblöße dein haupt / vnnd biege auf den namen Jesu deine knie.

Der fried Christi sei mit vns / Amen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

LANDERZIEHUNGSHEIME

Nach dem Muster der von Dr. Cecil Reddie in Abbotsholme (Grafschaft Derbyshire) 1889 gegründeten 'New School' sind in England, Frankreich, Deutschland und der Schweiz Schulen oder vielmehr 'Landerziehungsheime' entstanden, die ihre Internen nicht nur wissenschaftlich unterrichten, sondern auch in der Freizeit im Ackerbau oder in Handwerken beschäftigen und auf die körperliche Ausbildung und Abhärtung einen außerordentlich großen Wert legen. Diese Schulen haben sich schnell entwickelt; die New School zählte 1889 20 Schüler, jetzt 120. In Deutschland gründete Dr. Hermann Lietz 1897 ein Landerziehungsheim in Ilsenburg am Harz und 1900 eines in Haubinda, Sachsen-Meiningen[1]. Die Ilsenburger Anstalt zählte 1898 26 und 1899 bereits 52 Zöglinge. Nach dem Vorbild der deutschen Schulen wurde 1902 das Schweizerische Landerziehungsheim im Schloß Glarisegg bei Streckborn am Bodensee eröffnet. Von dieser Anstalt liegt ein Programm vor, betitelt 'Landerziehungsheime', von Wilhelm Frei und Werner Zuberbühler (Zürich, Albert Müller, 1902). Die beiden Verfasser zeigen zunächst, wie sehr ihre Anstalt den Ideen Rousseaus entspreche, und orientieren dann über die Geschichte der Landerziehungsheime. In einem zweiten Abschnitte schildern sie Leben und Lernen in ihrem Heime. Das ganze Heft (80 S. in 8⁰) ist mit 11 Tafeln in vornehmem Lichtdrucke geschmückt, die die Lage der Schule, ihre Umgebung und die Tätigkeit der Schüler vorführen (Heimkehr von der Heuernte, Bau eines Taubenhauses, einer Bachschleuse, Kartoffelernte, Am Bienenstand). Die Schüler sind abgebildet mit Kniehosen, Kittel, weichem Hemd, meist kurzen Socken und Sandalen. — Der Tag ist wie folgt eingeteilt:

Unterricht, 5 Lektionen zu 45 Min.	225 Min.	
Studium	45 „	
Gemeinsame Veranstaltung (Debattierabend, Unterhaltungsspiele, Abendandacht)	30 „	5 St.
Körperliche Arbeit im Garten	55 „	
in der Werkstatt	55 „	
Häusliche Verrichtung	60 „	2 St. 50 Min.
Frei- und Spielzeit: Pausen	85 „	
Frei	180 „	
Spiel und Turnen	45 „	5 St. 10 Min.
Mahlzeiten		1 St. 30 Min.
Nachtruhe		9 St. 30 Min.
		24 St.

Das Ziel des wissenschaftlichen Unterrichtes ist zunächst ungefähr das einer Realschule; Gymnasialklassen werden ev. später hinzugefügt. Fremdsprachlicher Unterricht in Französisch, Englisch und Italienisch wird nicht nach grammatischer Methode erteilt, sondern 'nach dem natürlichen Gang, nach welchem das Kind seine Sprache lernt'. (Wenn dabei freilich behauptet wird [S. 65 f.], jedem zehnjährigen Jungen sei ein ziemlich großer Schatz französischer Wörter, wie Trottoir, Pension, Etage, Buffet, Coiffeur, Tailleur, Banquier im Sinn, Aussprache und Schreibweise [!] bekannt, so muß das wenigstens für unsere Leipziger Sextaner auf das entschiedenste geleugnet werden; ich möchte kein Diktat mit solchen Wörtern bei der Aufnahmeprüfung nach Sexta riskieren!) Latein beginnt in

[1] Lietz veröffentlichte 1897 bei Ferd. Dümmler, Berlin: Emlohstobba, Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

der 3., Griechisch in der 4. Klasse, 'ohne viel Grammatik, Übersetzen und Extemporalien'. Kunst, Religion, Moral wird eifrig gepflegt; eigentlicher Religionsunterricht wird aber nicht gegeben, um nicht eine Isolierung der Religion neben dem Leben zu begünstigen.

So viel kurz über die Schule im allgemeinen. Niemandem wird es einfallen, den Plan als solchen zu tadeln. Es ist gewiß kein Schade, wenn durch eine gute Ausnutzung der Zeit, wie sie in einem Internate möglich ist, einige Stunden für Körperpflege und Erwerbung praktischer Kenntnisse gewonnen werden. Das wird der neuen Schule auch der zugestehen, der in Einzelheiten an dem Plane Ausstellungen zu machen hat; die ängstliche Zeiteinteilung z. B. — 55 Min. für körperliche Arbeit im Garten, 55 Min. für solche in der Werkstatt — hat etwas Merkwürdiges. Aber gegen eines, glaube ich, muß man sich auf das energischste verwahren: wie nämlich die Verfasser des Schriftchens ihr System auf Kosten des alten emporheben. Es werden eine Menge pädagogischer Trivialitäten mit Pathos vorgebracht, ja anerkannt pädagogische Unwahrheiten wiederholt; dadurch wird sich vielleicht ein Vater veranlaßt sehen, seinen Sohn der Schule anzuvertrauen, aber das System wird auf diese Weise nicht gestärkt und gestützt. Was will das sagen, wenn es unter dem hochtönenden Titel der künstlerischen Erziehung schließlich heißt (S. 70): 'So gehört die Gewöhnung zur Ordnung in Büchern und Heften, in Werkzeugen und Kleidern, im Verhalten bei Tische oder in der Klasse ... notwendig zur Erziehung des Schönheitsgefühls'! Oder (S. 74): 'Auch die Feier von Gedenktagen gehört mit zur Pflege religiösen Sinnes: denn Ehrfurcht vor dem Großen und Heiligen ... ist ein wesentliches Stück der Religion.' Solche und viele andere Erziehungsmittel bot die Schule der alten Methode auch. Man wird sie ja gern den Erziehungsheimen auch gönnen; nur soll die alte Schule dabei nicht so wegkommen, als ob sie aller Laster und Sünden voll sei, als ob sie alle die herrlichen Vorteile neuzeitlicher Pädagogik gar nicht kenne. Man lese darüber den einzigen Passus S. 27/28. Da steht wieder einmal der Satz von der in der Mehrzahl blasierten, schlaffen, oder gehetzten und überanstrengten Schuljugend — gegen den Richard Richter so schön mit der Einladung auf den Hof seiner Schule opponierte —; von den Lehrern, die selten imstande sind, mit der Jugend zu verkehren, zu spielen, zu wandern, fröhlich zu sein — ein starkes Ausrufungszeichen am Rande wird wohl als Kritik genügen. Daß die Lehrer sich um die Jugend außerhalb der Schule nicht kümmern, ist in der Ausdehnung, wie es behauptet wird, nicht wahr; und wenn es wahr ist, so liegt es daran, daß sie den wichtigsten Erziehungsfaktor, die Eltern, noch nicht eliminiert haben. Freilich unternehmen unsere Lehrer nicht, wie drei Lehrer der Ilsenburger Schule 1899 es mit 12 Schülern zwischen 10 und 17 Jahren taten, eine fünfwöchentliche Fahrradreise nach England, wobei man nicht im Wirtshause übernachtete, sondern im Walde, oder auf einem Viehweideplatz unter einem mitgenommenen Zelte, oder unter freiem Himmel, nachdem man sein Abendessen selbst abgekocht hatte. Gewiß macht das den Jungen viel Spaß und mag die Gesundheit und das Wissen fördern; aber die zahlreichen Bedenken, die sich dagegen erheben, werden in dem Schriftchen verschwiegen. Wenn es ferner heißt, daß die 'städtischen und großstädtischen Schulen der Jugend nur Wissensstoff zustopfen und sie, wenn geisttötende Lehrverfahren den Erfolg versagen, mit Drohungen und Strafen gewalttätig dem Examen zutreiben', so kann man diese Art der Opposition gegen die alte Schule nicht als vornehm bezeichnen.

Man hat von dem ganzen Schriftchen den Eindruck, als ob es zu sehr auf Reklame ausgehe. Es wäre bedauerlich, wenn dadurch bei Einsichtigen der Erfolg eines an sich nicht tadelnswerten Unternehmens geschädigt würde. Hans Lamer.

Rudolf Eucken, Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauung. Leipzig 1903. 242 S.

Es mag gestattet sein, den letzten der in dem vorliegenden Buche vereinigten Aufsätze zuerst zu erwähnen, weil er am unmittelbarsten für den Pädagogen inter-

essant ist. E. beantwortet darin die neuerdings wieder häufiger erörterte Frage: Was sollte zur Hebung philosophischer Bildung geschehen? Er fordert die Aufnahme der philosophischen Propädeutik als eines besonderen Unterrichtsfaches in der Prima der höheren Schulen, und zwar soll sie während zweier Jahre in zwei Wochenstunden behandelt werden. Geeignete Lehrer würden sich finden lassen, so gut sie sich tatsächlich in Österreich und in Frankreich finden ließen. Der philosophische Unterricht selbst darf nicht bloße Mitteilung eines schätzbaren Stoffes, auch nicht bloß nützliche Aufklärung ins Auge fassen, sondern die Weckung geistiger Kraft. Da sich nun Ethik und Psychologie 'auf der Höhe des Schulunterrichts noch nicht in eigene Tätigkeit verwandeln' ließen, so falle damit ein gesonderter Unterricht in diesen Disziplinen; was davon zur allgemeinen Bildung gehöre, müsse beim übrigen philosophischen Unterricht zur Sprache kommen. Den Grundstock desselben habe zu bilden: 'logische Schulung und Einführung in eine philosophische Weltanschauung'. In der Logik müßten allerdings nicht die trivialen Schulbeispiele zur Verwendung kommen, sondern solche, die der tatsächlichen Arbeit der Wissenschaft zu entnehmen wären. Bei der Einführung in die Probleme der Weltanschauung solle natürlich nicht ein fertiges System dargeboten werden, sondern es gelte zunächst 'eine Befreiung von der Selbstzufriedenheit der alltäglichen Meinung, die Verwandlung des Selbstverständlichen in ein Problem, dann aber eine möglichste Hebung des eigenen Denkens und geistigen Strebens'. Das geschehe aber am ehesten durch ein Vertrautwerden mit den großen Helden des Denkens, besonders mit Platon und Kant.

Gewiß spricht manches für einen besonderen Unterricht in der philosophischen Propädeutik, aber wie so oft in der Pädagogik, so gibt es auch hier verschiedene Wege zu demselben Ziel. Auch ohne besondere Philosophiestunden läßt sich zweifellos für die philosophische Bildung in den oberen Klassen viel tun, wenn in dem Unterricht überhaupt die philosophische Seite hervortritt, wenn er möglichst in philosophischem Geiste erteilt wird. Dem gesamten Unterricht auf der oberen Stufe müßte als eines seiner höchsten Ziele vorschweben, nicht sowohl eine Anzahl abgeschlossener Wahrheiten zu geben, als vielmehr 'eine innere Erhöhung des Lebensprozesses, die Verwandlung des Daseins in mehr Tätigkeit, in mehr Selbstleben'. Ich glaube aber aus meiner Erfahrung versichern zu können, daß sich ebensogut psychologische und ethische Probleme unter tätiger Beteiligung der Schüler erörtern lassen wie solche der Logik und Erkenntnistheorie oder der Lebensanschauung. Die Behandlung von Fragen aus allen diesen Gebieten wird durch die Platonlektüre in der Gymnasialprima geradezu gefordert. Aber auch die anderen höheren Lehranstalten würden sich einen der wertvollsten Bildungsstoffe entgehen lassen, wenn sie nicht Platonische Schriften wie die Apologie, den Kriton, Phädon, Gorgias in Übersetzungen läsen. Die nahe geistige Verwandtschaft zwischen Platon und Kant, wie sie ja das unlängst erschienene Werk von P. Natorp über Platons Ideenlehre aufs klarste beleuchtet hat, läßt bei der Behandlung Platons die Hinleitung auf Kant höchst wünschenswert erscheinen; noch wichtiger ist Kant für den Primaunterricht im Deutschen, da der bedeutende philosophische Gehalt der Werke Schillers ohne Kant gar nicht zu verstehen und zu würdigen ist. —

Platon aber wie Kant und Schiller sind Vertreter der idealistischen Weltanschauung, und nur derjenige Lehrer wird im stande sein, diese Geistesheroen befruchtend auf das innere Leben der Schüler wirken zu lassen, der sich in die ewigen Grundwahrheiten des Idealismus vertieft hat und es versteht, diese in ihren verschiedenen zeitgeschichtlichen Fassungen und in ihrer zunehmend vertieften Gestaltung als die dennoch gleichbleibenden zu erkennen. Für den Lehrer sollte der Idealismus selbst zu einem herrschenden Faktor seines inneren Lebens geworden sein. Es dürfte aber unter den zeitgenössischen Philosophen wenige geben, die geeigneter wären, ihm hierin Führer zu sein, als gerade Rudolf Eucken, ein durchaus moderner Mensch und doch durch-

drungen von den nie veraltenden Grundgedanken des Idealismus. Zur Einführung in das Studium seiner Hauptwerke scheint mir die vorliegende Sammlung populär gehaltener Aufsätze und Reden sehr tauglich zu sein. Um eine Vorstellung von dem reichen Inhalt des Buches zu geben, seien nur einige Titel genannt: Ein Wort zur Ehrenrettung der Moral; Die moralischen Triebkräfte im Leben der Gegenwart; Die innere Bewegung des modernen Lebens; Aristoteles' Urteil über die Menschen; Goethe und die Philosophie; Fichte und die Aufgaben unserer Zeit; Friedrich Fröbel als ein Vorkämpfer innerer Kultur; Die Stellung der Philosophie zur religiösen Bewegung der Gegenwart; Der moderne Mensch und die Religion u. s. w.

So mannigfach die Gegenstände sind, so sind sie doch in einheitlichem Geiste behandelt, und gewisse grundlegende Gedanken Euckens wie der idealistischen Philosophie überhaupt erscheinen dabei in vielfältiger fruchtbarer Anwendung und gewinnen dadurch für den Leser Leben und Anschaulichkeit.

August Messer.

Odyssee. In der Sprache der Zehnjährigen erzählt von Helene Otto. Mit zehn Vollbildern von Friedrich Preller und einer Vorrede an Eltern, Lehrer und Erzieher von Berthold Otto. Erstes bis drittes Tausend. Leipzig, K. G. Scheffer 1903.

Berthold Otto, der Herausgeber des 'Hauslehrers', hat in seiner Zeitschrift schon mannigfaltige Proben gegeben, wie allerlei, was die Erwachsenen interessiert, dem Verständnis der Kinder nahegebracht werden könne und wie dem Unterrichtsgebiete angehörige Stoffe besonders mundgerecht zu machen seien. Die einzelnen Abschnitte des jetzt vorliegenden Buches von den Abenteuern des Odysseus sind schon im 'Hauslehrer' veröffentlicht worden. Außer der Odyssee, die mir vorliegt, ist die Ilias bereits erschienen; die deutschen Sagen sind zu erwarten. Wer zum ersten Male seinen Sextanern die alten Sagen zu erzählen hat, wird oft empfinden, wie schwierig es ist, bei dem kleinen Volke den Eifer rege zu erhalten, wenn das Feuer der ersten Begeisterung verloschen ist, mit dem die neugebackenen Gymnasiasten an ihre neuen Aufgaben herantraten. Er wird von selbst durch allerlei kleine Mittelchen die fremdartigen Helden, von denen er erzählt, seinen Hörern merkenswert — merkwürdig im guten Sinne — machen und wird dankbar sein für jeden Wink, den ein Erfahrener ihm gibt. Berthold Otto sieht nun das Allheilmittel in der Altersmundart. Soll das Kind dich verstehen, lehrt er, so erzähle wie das Kind selbst spricht. Daß die Erwachsenen in der Unterhaltung mit den Kleinen sich der Altersmundart anpassen, ist eine aus allen Kinderstuben bekannte Erscheinung. Und wer es tut, darf darauf rechnen, verstanden zu werden. Nun wird von Ottos Versuch niemand erwarten und Otto selbst am wenigsten, daß allen Lesern die Sprache der Zehnjährigen in allen Einzelheiten von Wortschatz und Satzbau getroffen erscheint. Jede Kinderstube hat ja darin ihre Besonderheiten. Otto verwechselt S p r e c h e n und V e r s t e h e n, wenn er im Vorwort schreibt: 'Das Individuelle, was dabei in die Sprache hineinkommt, ist natürlich nie ganz zu vermeiden, stellt sich aber doch als überraschend geringfügig heraus: was wir als Sprache der Achtjährigen, der Zehn- bis Zwölfjährigen, der Zwölf- bis Fünfzehnjährigen beobachten und in der Darstellung verwenden, wird fast durchweg von Kindern dieses Alters als ihr geistiges Eigentum wiedererkannt.' Wenn man im Hause Otto (S. 79) den Iros im Streite mit Odysseus sagen läßt: 'Na warte man, dir werde ich helfen. Wir wollen mal gleich loskämpfen', so wird bei Müllers in Dresden und bei Schulzes in München die Rede anders lauten; die Berliner Ausdrücke wird man verstehen, aber komisch finden. An seine Spielgenossen auf der Gasse wird es wohl den Sextaner erinnern, wenn man ihm erzählt (S. 84): 'Penelope s c h i m p f t e auf Melantho', oder (S. 89): Da sagte Telemach: 'Ich werde meine Mutter nicht r a u s s c h m e i ß e n', und er würde sich sagen: 'Unsere Mutter z a n k t, wenn sie böse ist, und wenn wir nicht artig sind, werden wir n a u s g e s t e c k t.' Auch die Gesellschaftsklasse der Eltern und die Vorbildung der Zehnjährigen haben starken

Einfluß auf ihre Sprache. Die Lehrerin an der höheren Töchterschule muß eben eine andere Altersmundart sprechen wie der Lehrer im Gebirgsdorfe, und die beiden Bürgerschüler, die auf einer Schulbank saßen, werden in ihrer Sprache sich wesentlich unterscheiden, wenn sie als Gymnasiast der Großstadt und Realschüler des Heimatsortes in der Provinz nach der Versetzung nach Quinta wieder zusammenkommen. Und selbst der neubackene Sextaner, der eine gute Vorschule durchgemacht hat, wird die Haupteigentümlichkeiten der Ottoschen Kindersprache: Da...; da; da... und da... und da...; dann... dann... schon überwunden haben.

Aber in diesen Äußerlichkeiten der Darstellung wird schließlich der Sextanerlehrer nicht die wichtigsten Besonderheiten der Altersmundart erkennen. Neben der ersten Regel: 'Passe dich in Wortwahl und Satzbau deinen Hörern an!' wird er auch die andere von Helene Otto angewandt finden und sich merken: 'Passe deine Erzählung dem Verständnis deiner Hörer an! Was ihnen unbekannt und ungewöhnlich ist, erkläre! Was für sie nicht geeignet ist, lasse weg oder gestalte um!' Da sind mit Absicht Personen und Namen weggelassen, die das Gedächtnis nur überlasten würden. Was irgend anstößig sein könnte, ist beseitigt. Hübsch anschaulich ist die Beschreibung des Pfahles, den Odysseus als Waffe gegen Polyphem zurecht macht (S. 7): 'Da sahen sie den Stock des Kyklopen, den wollte er erst trocknen lassen, ehe er ihn gebrauchte, denn der war von jungem Holze und ganz grün. Der Stock war mindestens ein Haus hoch oder höher. Davon schlug Odysseus mit dem Schwerte ein ziemlich großes Stück ab. Das schnitten sie glatt, und Odysseus machte es an einem Ende ganz spitz. Dann legte er ihn ins Feuer und ließ ihn da trocknen, bis der Stab brennen wollte; da nahm ihn Odysseus rasch wieder raus und versteckte ihn. Dann losten seine Freunde, wer mit helfen sollte, den Stab dem Kyklopen ins Auge zu bohren. Vier Männer brauchte Odysseus dazu (er selbst war der fünfte), so groß war der Stock, den er sich abgehackt hatte. So einen großen Stock brauchte er, wenn er dem Kyklopen das Auge ausbohren wollte.' Gut ist in der Erzählung von Odysseus' Zusammenkunft mit Nausikaa, daß da zur Beschreibung des Dulders nur angegeben wird (S. 50): 'Odysseus war ganz mit Salz bedeckt und sah darum sehr häßlich aus.' Nach meiner Ansicht könnten noch einige Namen wegfallen. Die Form Hermeias neben Hermes und den Eigennamen Thrinakia für die Insel des Sonnengottes halte ich z. B. für entbehrlich. An einigen Stellen würde ich dem Texte noch einige Worte zur Erklärung hinzufügen. Wird etwa ein Junge es selbstverständlich finden, daß Ktesippos einen Kuhfuß zur Hand hat und damit nach Odysseus wirft?

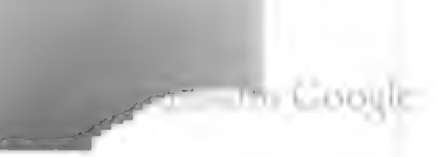
Und da ich einmal bei sachlichen Bemerkungen bin, will ich auch noch einige andere Stellen nennen, die in der nächsten Auflage zu berichtigen sind.

S. 61: Odysseus fragte nun, wie der Herr von Eumäos hieße (denn er tat doch so, als ob er ein fremder Bettler wäre). Er sagte, es könnte ja sein, daß er ihn gesehen hätte. Da sagte Eumäos: Es sind schon viele gekommen und haben der Frau und ihrem Sohne von Odysseus erzählt, aber jetzt glauben die nichts mehr davon. Wenn ich dir jetzt sage, wie mein Herr heißt, dann denkst du dir am Ende ein Märchen aus und sagst, das wäre wahr, damit die Frau dir etwas dafür schenkt. Odysseus ist gewiß lange tot.' Der rechte Sextaner wird da sagen: 'Nein, der Schweinehirt ist aber zu dumm! Er will seines Herrn Namen verschweigen und nennt ihn dabei zweimal.' Und er wird an Eumäos und am Lehrer zugleich irre werden, wenn er hört (S. 61): 'Ich kann dir nichts anderes geben als Ferkel, denn die Freier essen die gemästeten Schweine', und (S. 64): 'Dann kamen die andern Hirten zurück. Nun briet Eumäos ein Schwein zum Abendbrot und sie aßen.' In der Unterwelt (S. 39) hört Odysseus von dem Unwesen der Freier. Auf Ithaka aber weiß er (S. 58) im Gespräch mit Pallas Athene nichts mehr davon. In der Erzählung des Menelaos will mir die Stelle nicht gefallen (S. 42): 'Da wurde ihm, dem Meergreis, das Zaubern langweilig.' Warum soll der Sextaner nicht wissen, daß Proteus mit seinen Künsten zu Ende war? Ein Sextaner, der bereits einer Schwester Blumen gestreut

hat und die Unruhe der Wochen vor der Hochzeit mit durchgemacht hat, wird sich vom Hofe des Alkinoos eine sonderbare Vorstellung machen bei den Worten der Athene zu Nausikaa (S. 49): 'Denk mal, wenn du auf einmal heiraten müßtest und hättest keine reine Wäsche!' Von den jungen Leuten an Penelopes Hofe wird S. 20 erzählt. Der Ausdruck Freier taucht dann ohne Erklärung S. 29 auf. Nach S. 39 dauert die Reise von Pylos nach Lakedämon nur einen Tag statt zwei Tage. Daß ebenda Peisistratos und Telemach erst baden müssen, ehe sie vor Menelaos treten dürfen, wird den Sextanern nicht recht verständlich sein. Endlich halte ich die Beigabe der Prellerschen Bilder für mindestens überflüssig. Um ins Format zu passen, mußten sie sehr verkleinert werden, und an und für sich schon reich an Beiwerk, werden sie so für einen Zehnjährigen vollkommen unverständlich.

Diese Änderungsvorschläge für eine zweite Auflage beweisen schon, daß ich dem Buche und seinen Nachfolgern Verbreitung wünsche. In welchen Kreisen sollen aber die Leser zu suchen sein? Sollen diese Erzählungen in Altersmundart Schulbücher werden? Nein. Das Lehrbuch darf keineswegs so vollständig dem Kinderstubendeutsch sich anpassen. Es soll für den Stil des heranwachsenden Knaben, der doch gerade als Zehnjähriger sich sehr schnell entwickelt, vorbildlich sein, also Besseres bieten als er selbst, ihm nicht kindisch erscheinen. Sonst kämen wir ja schließlich zu Lehrbüchern im Stile von Helenes Kinderchen (Habberton), an deren Redeweise Knaben und Mädchen ihren Spaß haben, weil sie sich darüber erhaben fühlen. Wohl aber mag der Lehrer eines der Bücher oder alle lesen, nicht um in allen Einzelheiten die Erzählung nachzuahmen, aber um für seine Darbietung daran zu lernen. Vielleicht werden auch Väter und Mütter, denen ihr Beruf und Bildungsgang nicht gestatteten, die alten Sagen gründlich kennen zu lernen, gern das Buch lesen, um ihren Kindern dann den Lernstoff der Schule verdaulich zu machen. Und ist einmal der Junge krank gewesen, so daß er in der Schule mehrere Tage oder Wochen hat fehlen müssen, dann kann Vater oder Mutter im Tone Ottos erzählen oder dem Genesenden auch das Buch in die Hand geben. Es ist ein leichtverständlicher Ersatz für des Lehrers anschauliche Erzählung. Mehr Boden als bei Lehrern, Eltern und Schülern der Gymnasialkreise werden die Bücher vielleicht bei Hauslehrerinnen und Volksschullehrern finden, die es mit Freuden begrüßen werden, wenn der ihnen fremdartige Stoff gleich in schulgerechter Form sich ihnen bietet.

W. Becher.



SOPHOKLES IN DER SCHULE

Vortrag, gehalten auf der XLVII. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner zu Halle a. S.

Von Christian Muff

Den Leuten gegenüber, die vom griechischen Unterricht in unseren Schulen nichts mehr wissen wollen, weil wir ja an den eigenen Literaturwerken vollwertigen Ersatz für die ehemals so hoch gefeierten Schriftsteller der Alten hätten, empfiehlt es sich, immer wieder den eigenartigen, durch nichts anderes zu ersetzenden Bildungsgehalt in den Schriften der antiken Denker und Dichter hervorzuheben und nachzuweisen, daß sie eine vorzügliche Schulung des Geistes bedeuten und wie nichts anderes geeignet sind, alt und jung zu stärken, zu stählen, zu erquicken und zu belehren.

Um uns auf das Drama zu beschränken, so haben wir ja an guten neueren Dichtern für Schulzwecke keinen Mangel; es stehen uns Shakespeare und Corneille, Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Grillparzer, Hebbel u. a. zur Verfügung; aber wie, wenn gezeigt würde, daß Sophokles in ganz besonderem Maße den Ansprüchen gerecht wird, die an den tragischen Dichter der Jugend gestellt werden, daß er zu tieferer Erfassung der modernen Innenwelt vorzüglich anleitet und daß, wenn man ihn vom Kanon der Schulschriftsteller striche, dem kommenden Geschlecht ein großer Schatz vorenthalten würde?

Versuchen wir zunächst den Dichter als Künstler zu würdigen, d. h. seine Technik näher kennen zu lernen.

I. Die Technik

Zu den Vorzügen der Sophokleischen Kunst gehört vor allem die Einfachheit und Übersichtlichkeit der dramatischen Handlung. Allerdings ist die Komposition nicht mehr so einfach wie bei Äschylos, bei dem die Entwicklung insofern geradlinig verläuft, als sich ohne Verflechtung in natürlicher Reihenfolge ein Vorgang an den andern, eine Szene an die andere anschließt. Sophokles ist einen Schritt weiter gegangen und hat durch die Verschränkung der Szenen, den Gegensatz der Personen, den Widerstreit der Interessen, die Schürzung von Knoten und ähnliche Kunstmittel die sogenannte verflochtene Tragödie (...δία πεπλεγμένη) ins Leben gerufen, durch die der Zuschauer in größere ... versetzt wird. Immerhin sind die Stücke des Sophokles im Vergleich ... Stücken schlicht und leicht faßlich zu nennen.

Das liegt einmal an der Kürze der Stücke. Ihre Länge bewegt sich zwischen 1200 und 1800 Versen. Es ist also das längste Stück des Sophokles immer noch kürzer als der erste Akt von Schillers Don Carlos.

Die Übersichtlichkeit der Handlung ist weiter bedingt durch die geringe Zahl der Schauspieler, über die Sophokles verfügt; er hatte ihrer nur drei. Das war ja schon ein Fortschritt dem Altmeister Äschylos gegenüber, der sich mit zwei Schauspielern begnügt hatte; durch das Hinzutreten einer dritten Person mußte die Handlung an Leben, an Mannigfaltigkeit und Wechsel gewinnen. Aber die Dreizahl setzte doch dem Widerstreit der Interessen und der Bewegung auf der Bühne Ziel und Schranke, während bei der Fülle von Personen, die im neueren Drama zulässig ist, die Motive viel zahlreicher und verschlungener sein können und zu sein pflegen.

Bei Äschylos überwiegt noch das lyrische Element; die Lieder sind lang, tiefsinnig und bis zur Schwerfälligkeit erhaben im Ausdruck. Sophokles ordnet den Gesang der Handlung in einer Weise unter, daß man sagen kann, er stellt dadurch die Vorgänge in helleres Licht. So werden uns die Lieder leichter verständlich und mit ihnen der Chor, dieser belangreiche dramatische Faktor, der den Stücken der Alten ihr eigenartiges Gepräge gibt, wie er in der Öffentlichkeit ihres Lebens seine Erklärung findet.

Äschylos dichtete noch in Tetralogien. Ein zusammenhängender Mythus von hohem Gehalt wurde in den verschiedenen Stufen der Entwicklung dem staunenden Publikum vorgeführt. Diese Art der Behandlung stellte schwere Anforderungen an die Auffassungskraft der Zuschauer. Sophokles brach also damit und gab lauter einzelne, in sich abgerundete und abgeschlossene Stücke, die leichter zu überschauen und zu verstehen waren.

So einfach aber die Handlung oder, sagen wir besser, der Inhalt der Stücke ist, so zeigt sich doch in der Gliederung und Verzweigung, in der Führung und Begründung, in der Entwicklung und im Aufbau eben dieser Handlung eine große Kunst. Es ist alles wohlgefügt und planmäßig geordnet. Wie es in der Natur der Sache liegt, daß eine Handlung aus kleinen Keimen erwächst, in Blüte und Kraft tritt und dann wieder abstirbt, so hat der weise Dichter in allen Dramen, so verschieden sie auch sonst sein mögen, sich dies zum Gesetz gemacht, daß er eine Exposition mit dem erregenden Moment gibt, daß er das Interesse in einer oder mehreren Stufen steigert, daß er naturgemäß zum Höhepunkt führt, dann die Umkehr der Handlung folgen läßt und endlich mit der Katastrophe abschließt.

Besonders bei Behandlung des Prologes zeigt sich diese Kunst. Sophokles verschmilzt die Exposition mit dem Beginn der Handlung und erweckt damit lebendige Teilnahme, Euripides teilt in einer vorausgeschickten Erzählung, die mit der Handlung nur lose oder gar nicht verbunden ist, in trockener Weise die Vorgeschichte mit.

Zum Belege des wohlgegliederten Aufbaues diene die Antigone. Die Exposition wird in der Unterredung der beiden Schwestern gegeben. Wir erfahren das Nötige von der Vorgeschichte und von dem augenblicklichen Stand

der Dinge. Das erregende Moment ist der Entschluß der Antigone, trotz des Verbotes, das König Kreon hat ergehen lassen, den Leichnam ihres Bruders Polyneikes zu bestatten. Dieses erregende Moment wird in der Unterredung, die Kreon mit dem Chore hat, wieder aufgenommen und verstärkt. Da kommt der Wächter mit der Meldung, daß der Leichnam mit Erde bestreut sei; unser Interesse vertieft, unsere Besorgnis erhöht sich: es ist die erste Stufe der Steigerung. Eine zweite Stufe der Steigerung erleben wir da, wo Antigone als die Täterin herbeigeführt wird, als sie sich freudig zu ihrer Tat bekennt und als die vorher so zaghafte Ismene sich zu dem Entschlusse aufrafft, mit der Schwester zu sterben. Eine dritte Stufe der Steigerung tritt ein, als Haimon warm, aber vergeblich für die Braut sich verwendet, als es zwischen Vater und Sohn zum Bruche kommt und der König beschließt, die Frevlerin in einer Felsengrotte dem Hungertode preiszugeben. Ihren Höhepunkt erreicht die Handlung dort, wo Antigone vorgeführt wird, ihre Strafe zu verbüßen, wo es scheint, als ob sie alles verloren, der König alles gewonnen habe. Sofort tritt aber die Peripetie, der Umschwung ein. Der Seher Teiresias gibt den Anstoß dazu; auf Grund der ungünstigen Opferzeichen redet er dem König ins Gewissen. Dieser entschließt sich, den Leichnam zu bestatten und die Jungfrau freizulassen. Es ist zu spät. Das Verderben geht seinen Gang, die Katastrophe bricht herein; Antigone, Haimon, Eurydike fallen durch eigene Hand; Kreon bricht vor Scham und Reue in Verzweiflung zusammen.

Der Nachweis dieses architektonischen Aufbaues, den ein rechtes Drama verlangt, läßt sich bei jedem Stücke führen. Sophokles ist überall mit großem Kunstverstand zu Werke gegangen. Dies gilt auch von den Stücken, die keine volle tragische Handlung, sondern nur ihren Abschluß bringen, z. B. vom König Ödipus.

Die Greueltaten des Ödipus liegen vor dem Stücke und werden dem Helden, seiner Umgebung und den Zuschauern erst im Verlaufe der Handlung enthüllt. Mit Schillers Maria Stuart ist es ganz ähnlich. Auch hier geht die tragische Verschuldung der Handlung des Stückes voraus. Solch eine Tragödie ist nach einem treffenden Ausdruck Schillers tragische Analysis, Auflösung eines bereits geschürzten Knotens, und Volkelt bemerkt sehr richtig, daß durch solches Fallenlassen der vorderen Glieder der tragischen Entwicklung der Eindruck des Zusammengedrängten, Wuchtigen, Ungeheuren, Zerschmetternden in besonders hohem Grade hervorgebracht wird.

Also die Auflösung des vorher geschürzten Knotens bildet hier die Handlung, und diese Handlung wird mit bewunderswerter Kunst von Stufe zu Stufe aufwärts bis zum Höhepunkt, bis zu dem Augenblick, wo die Seele des siegesgewissen Königs vom Zweifel beschlichen wird, und abwärts bis zur Katastrophe entwickelt. Es ist erstaunlich, zu sehen, wie der Dichter alle [illegible] [illegible]and hat und wie er sie mit überlegener Einsicht zu einem un-[illegible] [illegible]espinst [illegible] [illegible]rbeiten weiß. Der König, dem Selbstbewußtsein [illegible] [illegible] das [illegible] [illegible]em, wird Schritt für Schritt, bald langsamer, bald [illegible] [illegible]uer [illegible] [illegible]naufhaltsamer Notwendigkeit dem Verderben, der

Einsicht in die Lage der Dinge entgegenführt. Das Ganze ist ein wohlgefügtes Bauwerk.[1])

Zur rechten Architektonik eines Stückes gehört auch die gewissenhafte Motivierung.

Das Auf- und Abtreten der Personen, die Unterbrechung und Weiterführung der Handlung, der Widerstreit der Interessen und seine Lösung, Umschwung und Ausgang, alles ist weise begründet. Das geht schon daraus hervor, daß man bei genauester Untersuchung nur wenige Versehen hat finden können. Ich komme später darauf zurück.

Was uns weiter bestimmt, den Sophokles als Schullektüre zu empfehlen, ist die Wichtigkeit der Themen, die er behandelt, der dramatische Nerv in seinen Stücken und die vollendete Zeichnung der Charaktere. Die Architektonik allein tut es nicht, und wenn sie noch so schön und regelmäßig wäre; sie würde den Hörer wie den Leser doch nur mit kalter Bewunderung vor der Geschicklichkeit des Dichters erfüllen. Viel wichtiger und von wesentlicher Bedeutung ist dies, daß alles, was der Dichter vorführt, uns lebhaft fesselt und bis zum Austrag der Begebenheiten in steigender Spannung erhält. Erst der Dichter, der hohe, wichtige Fragen, Fragen von allgemeinem Wert auf die Bühne bringt und sie so gestaltet, daß sie in enger Verkettung der Begebenheiten abgehandelt werden und die Spannung immer rege erhalten, erst dieser Dichter ist ein Dichter von Gottes Gnaden, erst dieser Dichter nimmt die Herzen gefangen und übt nach allen Seiten hin tiefgehenden Einfluß.

Solch ein Dichter ist Sophokles. Man weiß nicht, was man mehr bewundern soll, die Wucht und den Wert der Ideen, die er verarbeitet, oder ihre von Stufe zu Stufe mehr fesselnde Behandlung.

Im Aias ist der Begriff der Ehre die treibende Kraft. Der tapfere Held hat seinen ruhmvollen Namen befleckt, er hat Menschen, seine Feinde, töten wollen, aber Tiere dafür getötet. Das gibt ihn dem Gespött des ganzen Heeres preis. 'Ehre verloren, alles verloren', so dachten auch schon die Alten. Wer empfände also nicht das tiefste Mitleid mit dem Telamonier, als er die ganze Tragweite seiner schmachvollen Handlung überblickt, in erschütternde Klagen ausbricht und sich in das Schwert stürzt? Wer wohnte nicht mit Spannung dem Streite bei, der zwischen den Atriden, seinen Todfeinden, und seinem Bruder Teukros über die Bestattung ausbricht? Wer begrüßte es nicht mit

---

[1]) Auch bei den Franzosen findet die bewundernswerte Komposition des Ödipus volle Würdigung. So schreibt Francisque Sarcey in seinen Feuilletons dramatiques (Quarante Ans De Théâtre S. 309): C'est une pièce admirablement faite. Oidipe roi est la première mise en oeuvre qui ait jamais été faite — la première en date et la première aussi comme réussite — d'une donnée théâtrale [illegible] depuis a fourni des centaines de pièces et des milliers de romans. C'est — dans [illegible]alité — un homme cherchant à découvrir un secret, qui, lorsqu'il l'aura fa[illegible] l'ombre, se retournera contre lui. Le public sait d'avance le d[illegible] vif intérêt à la recherche qui se poursuit sous ses yeux, [illegible]eux excite ou le rire ou les larmes, suivant le ton de l'[illegible]

Jubel, als Odysseus furchtlos für seinen ehemaligen Gegner eintritt und ihm zu den Totenehren verhilft?

Der Ehrbegriff ist ja auch sonst im Drama bearbeitet worden; es sei nur an Lope de Vegas 'Stern von Sevilla' und an Lessings 'Minna von Barnhelm' erinnert; aber erschütternder als bei Sophokles ist wohl keine andere tragische Behandlung.

Von nicht minderer Erhabenheit und Größe sind die Dinge in der Antigone. Eine Heldenjungfrau, eine lichtumflossene Gestalt, macht den Forderungen der Königsgewalt gegenüber das göttliche Recht geltend. 'Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen', sagt der Apostel. Für diesen Satz tritt Antigone ein, für die Bezeugung seiner Wahrheit läßt sie ihr Leben. Das wäre eine traurige Jugend, die sich für diese Jungfrau nicht begeisterte, die nicht unbedingt auf ihre Seite träte, die nicht lieber mit ihr in den Tod ginge, als daß sie Leben und gute Tage hätte! Diese Jungfrau verficht, was uns lieb und teuer ist; alle guten Geister stehen auf ihrer Seite; auf den Willen der oberen und unteren Götter, auf die Stimme des Herzens und des Gewissens, auf die Gewalt der Liebe, die in der Menschenbrust lebt und zu allem, was gut und schön ist, antreibt, darf sie sich bei ihrem Kampf mit der Obrigkeit berufen, und sie tut das mit Kraft und Nachdruck. Denn obwohl sie bittere Schmerzen empfindet über die furchtbare Strafe, die über sie verhängt wird; obwohl sie unglücklich darüber ist, daß sie in den Hades hinabsteigen muß, ohne das Glück der Hochzeit und der Ehe genossen zu haben; obwohl sie bei dem Gedanken erbebt, daß sie, eine Lebende, bei den Toten sein wird und daß kein Freund ihr eine Träne nachweint: so wird sie doch in ihrem Entschluß, für das, was sie für recht und gut erkannt hat, einzutreten, keinen Augenblick schwankend. Das macht sie erst recht groß und bewundernswert in unseren Augen: sie wird versucht und widersteht der Versuchung; Fleisch und Blut möchten nachgeben, aber der Geist bleibt stark und bleibt Sieger.

Auf die übrigen Stücke kann hier nicht in derselben Weise eingegangen werden; es genügt, zu bemerken, daß es sich in dem einen um einen Muttermord handelt, daß in einem anderen ein edler König den Mörder seines Vaters ausfindig zu machen sucht und erkennen muß, daß er selber der Mörder des Vaters und dazu der Gemahl der Mutter ist; daß in einem dritten ein liebendes Weib in der Absicht, die Liebe ihres Gemahls wiederzugewinnen, entsetzliches Unheil anrichtet; daß in einem vierten ein Jüngling aus Ruhmsucht sich in den Dienst der Lüge stellt, aber dieser Knechtschaft sich bald entreißt und in der Wahrheit frei und glücklich wird, und daß im fünften ein vielgeplagter König durch neue Heimsuchungen hindurch zum ewigen Frieden eingeht.

Volkelt sagt einmal, das Tragische bedeute einen Zusammenhang, der uns das menschliche Dasein in seinen innerlichsten Vorgängen, in seinen kühnsten, gehaltvollsten Bestrebungen, in seinen ernstesten, heißesten Kämpfen, in seinen schroffsten Mischungen von Glück und Unglück, in dem, was es Göttliches und

was es Teuflisches enthalte, auf seinen stolzesten Höhen und in seinen schauerlichsten Abgründen enthülle.

Findet sich das nicht alles in den Dramen des Sophokles? Seine Probleme sind dem häuslichen, dem Familien-, dem gesellschaftlichen, dem staatlichen Leben entnommen, sind von erfrischender Ursprünglichkeit, verlieren nie ihren Wert, ihre spannende Kraft und bleiben allein deswegen schon ewig jung. Der Mensch ist das Studium der Menschen, und des Menschen Schicksal, es sei nun gut oder böse, reizt den Menschen zur Betrachtung.

Dazu versteht Sophokles es meisterhaft, wichtige Vorgänge in spannender Weise zu behandeln und seine Zuschauer durchweg in die lebendigste Teilnahme zu versetzen. Wir sind ganz Auge, ganz Ohr; er umspinnt uns mit seinem Zauber. Eine Szene ist immer schöner, immer reizender, immer packender als die andere. Man denke an die Aufregung, in die das ganze Theater gerät, wenn Iokaste berichtet, wie das Orakel nicht eingetroffen sei, daß Laios von der Hand seines Sohnes fallen werde; sie will ihren Gemahl beruhigen und stürzt ihn in die größeste Aufregung, was sein Verderben herbeiführt;[1]) man denke an den wunderbaren Wechsel der Geschicke und der Stimmungen in der Elektra, vor allem an die unvergleichlich schöne Erkennungsszene der Geschwister; man denke an die seelischen Kämpfe, die Neoptolemos durchmacht, und an den Sieg, den er über sich selber davon trägt! Doch wozu einzelne Szenen anführen; es ist alles so geschrieben, daß wir von Anfang bis zu Ende gespannt bleiben.

Nicht minder groß als in der geistreichen Führung einer gediegenen Handlung ist Sophokles in der Zeichnung der Charaktere. Zunächst überrascht die Fülle und Mannigfaltigkeit der Personen, die er uns vorführt. Götter und Göttinnen, Männer und Frauen, Helden und Könige, Krieger und Leute aus dem niederen Volk treten vor uns auf, und, was mehr ist, es sind gediegene, eigenartige, scharf umrissene und daher leicht faßliche Gestalten. Es ist ja richtig, daß die Personen bei Euripides noch mehr individuelle Züge tragen und mehr das wirkliche Leben widerspiegeln. Aber auch den Personen des Sophokles fehlt es nicht an Naturtreue, auch sie sind Ergebnisse genauer Beobachtung und psychologischer Betrachtung. Nur hat Sophokles die Gestalten nicht gelassen, wie sie waren; er hat ihrem Denken, Wollen und Tun das Augenblickliche, Vorübergehende, Gewöhnliche genommen, er hat ihnen etwas Allgemeingültiges gegeben, sie gehoben und zu Vertretern gewisser Richtungen und Klassen gemacht, mit einem Worte, er hat sie typisch gestaltet und idealisiert. Antigone ist, was sie ist, die hochstrebende Heldenjungfrau, so ganz

---

[1]) Sarcey a. a. O. S. 313: Et alors commence cette scène immortelle, la plus belle, la plus terrible, la plus pathétique qui jamais ait été mise au théâtre; cette scène qui, avant-hier, comme il y a vingt-cinq siècles, a saisi et tordu le coeur de tout un public; cette scène que les anciens avaient déjà nommée la scène de la double confidence, et qui, sous ce nom, traversera les âges, toujours admirée, toujours applaudie. Ou plutôt non; on n'applaudissait point l'autre soir; c'était une anxieté terrible, une oppression, un cauchemar.

und ausschließlich, daß ihre Verlobung, ihr Liebesleben ganz zurücktritt; sie ist also das Symbol eines bestimmten Begriffs. Deshalb sind aber die Charaktere des Sophokles nicht typisch wie die des Äschylos; seines großen Vorgängers Gestalten sind durchweg typisch, sind Verkörperer bestimmter Anschauungen und Willensrichtungen, haben noch etwas Einseitiges, Geradliniges, Unentwickeltes; die des Sophokles haben bei aller Verdichtung und Allgemeingültigkeit doch so viel besondere Züge und so viel flüssiges Wesen, daß sie zwischen denen des Äschylos und denen des Euripides in der Mitte stehen und daß man von ihnen wohl sagen darf, was einst Dannecker beim Anblick der Phidias-Skulpturen, der Elgin marbles im Britischen Museum, voller Bewunderung sagte: 'Sie sind wie über die Natur geformt, und doch habe ich nie das Glück gehabt, solche Natur zu sehen.'

Der Dichter hat auch die Personen idealisiert wie die Motive und Vorgänge, und er war im vollen Recht, wenn er sich und Euripides dahin charakterisierte, er stelle die Menschen dar, wie sie sein müßten, Euripides aber, wie sie seien.[1]) Euripides ist Vertreter des Realismus oder richtiger des Naturalismus, weil er die Menschen mit den Verirrungen und Gebrechen, 'mit der unverhüllten Brutalität des wirklichen Lebens' gibt; Sophokles dagegen ist der Vertreter des Idealismus, weil er die Wirklichkeit ideal gestaltet, weil er gleichwie Schiller eine Welt des künstlerischen Scheines vorführt, weil er erhebt, wenn er erschüttert, weil er die Not des Daseins überwindet und mit Freuden sein Leben lebt. Bei Sophokles bleibt die erhabene Sage erhaben und würdevoll; Euripides zieht sie in die Niedrigkeit des Alltagslebens herab und nimmt ihr dadurch die Weihe. In ihnen beiden sind zwei große Auffassungen des Lebens und der Kunst verkörpert; zum Lehrer der Jugend eignet sich vorzüglich der Idealist Sophokles. Keine Frage, der Verkehr mit solch einem Dichter ist für die Jugend besonders lehrreich und bildend. Sie lernt edel denken und in der Erscheinungen Flucht den ruhenden Pol finden.

Und dabei welch bewundernswerte, feinsinnige, folgerichtige und tiefgehende Charakteristik der einzelnen Personen! Ich beschränke mich darauf, an Kreon, Antigone und den Wächter, an Neoptolemos und Philoktet, an Ödipus und den Seher Teiresias, an Deianeira und Herakles zu erinnern. Diese Wesen sind so sicher gezeichnet, daß wir sie nie wieder vergessen, wenn wir sie einmal geschaut haben. Welchen Anhalt für eine fesselnde Betrachtung bieten nicht Gestalten wie Antigone, Elektra, Aias und Ödipus gleich bei ihrem ersten Auftreten! Das ist Größe der Anschauung und Tiefe der Empfindung, zu der sich aufzuschwingen und in die hinabzusteigen auch für die Jugend ein Vergnügen ist!

Ein Kunstgriff des Dichters ist es, die sogenannten kontrastierenden Charaktere, wie Antigone und Ismene, Elektra und Chrysothemis, zu verwenden. Das sind je zwei Schwestern, und man sollte meinen, sie dächten und handelten

---

[1]) Aristot. Poetik Kap. 25: *Σοφοκλῆς ἔφη αὐτὸς μὲν οἵους δεῖ ποιεῖν, Εὐριπίδην δὲ οἷοί εἰσιν.*

im vollen Einvernehmen; aber siehe da, die eine ist hochgemut, heldenhaft, rücksichtslos, die andere zart, weich und nachgiebig! Zu diesen gegensätzlichen Charakteren gehören weiter Odysseus und Neoptolemos, der Ränkeschmied und der Wahrheitsfreund, Odysseus und Agamemnon, der Einsichtige und der Verblendete u. a. m.

Dieselbe Anschaulichkeit und Wahrheit wie bei Zeichnung der Charaktere zeigt der Dichter auch bei Vorführung von Handlungen und Beschreibung von Zuständen und Örtlichkeiten.

Vorgänge wie der Tod der Iokaste und die Blendung des Ödipus, der Kampf zwischen Acheloos und Herakles, den Deianeira in großer Erregung mit ansieht, die entsetzlichen Qualen, die der Sohn des Donnerers ausstehen muß, als das giftgetränkte Kleid seinen Leib frißt, die Krankheit des Philoktet im allgemeinen und die einzelnen Krankheitsanfälle im besonderen, die ihn vor unseren Augen auf der Bühne niederwerfen, die schlechte Behandlung, die Elektra erfährt, der Wagenkampf, bei dem Orestes seinen Tod gefunden haben soll, der Kampf zwischen den Leuten des Theseus und denen des Kreon, den der Chor mit lebhaften Farben sich ausmalt, das Mißlingen der Opfer des Teiresias, der Gewittersturm, der das Ende des Dulders Ödipus anzeigt: das alles ist mit solcher Treffsicherheit und Treue dargestellt, daß wir dabei zu sein glauben, daß es ist, als ob die Dinge vor unseren Augen sich abspielten.

Ähnliches gilt von der Beschreibung der Örtlichkeiten und Zustände. Der Hain von Kolonos, in dem die Blumen sprießen und die Vögel singen, die Höhle Philoktets mit den eitertriefenden Lappen, der Dreiweg zwischen Delphi und Theben, die Stätte, wo der Leichnam des Polyneikes hingeworfen war und die Wächter sich so setzten, daß der Geruch der Fäulnis sie nicht traf, und auf der anderen Seite das tiefgreifende Verderben, das die Pest über Theben gebracht hat, die traurige Lage der Elektra, die Angst, in der Deianeira lebt, das alles ist so anschaulich gezeichnet und beschrieben, daß es sich schon dem Leser einprägt, wie nun erst dem Hörer!

Dazu weiß Sophokles durch Bilder und Vergleiche eine Sache hell zu beleuchten. Oder dient es nicht der Veranschaulichung, wenn es vom Polyneikes und den Peloponnesiern mit weißen Schilden, die ihm gefolgt sind, in der Parodos der Antigone heißt, hellschimmernd wie ein Adler mit weißen Fittichen habe er über dem Lande gekreist? Wenn Orestes den alten Pädagogen mit einem edlen Rosse vergleicht, das, wenn es zum Kampfe geht, die Ohren spitzt und jugendlichen Mut zeigt? Wenn der Chor in der Antigone in dem Unheil, das das Labdakidenhaus bis in seine Tiefen erschüttert, einen Sturm erblickt, der die unterseeische Finsternis aus der Tiefe emporholt und den Sand auf dem Meeresgrunde aufwühlt? Wenn es im Einzugsliede der Trachinierinnen, einem Stücke, das durch glänzende Bilderpracht ausgezeichnet ist, vom strahlenden Helios heißt, daß die sternfunkelnde Nacht ihn gebäre und zur Ruhe bette, und vom Menschenleben, daß sich in ihm Leid und Freude im Kreislauf umherwälzen wie am Himmel die gewundenen Pfade der Bärin?

Das lebendige Naturgefühl, das aus dem allen spricht, und die feinsinnige Art, mit der Sophokles Geistiges und Natürliches verbindet, um eins durch das andere zu erläutern, tut dem Leser überaus wohl. Johannas Abschied bei Schiller 'Lebt wohl, ihr Berge, ihr geliebten Triften' wird mit Recht bewundert; aber nicht minder schön und bewundernswert ist im Aias des Sophokles der Monolog des Helden, in dem er Abschied vom Leben und von der Natur nimmt — *ὁ μὲν σφαγεὺς ἕστηκεν* (da steht der Mordstahl, meine Brust am sichersten zu treffen) —, und das ergreifende Wort, mit dem Philoktet sich vom Lemnischen Felsennest verabschiedet, *χαῖρ' ὦ μέλαθρον ξύμφρουρον ἐμοί* (leb' wohl, mein Felsdach, das mich geschirmt) — das ist ein harmonisches Zusammenleben des Geistes mit der Natur.

Sogar bis in den einzelnen Ausdruck erstreckt sich die Kunst plastischer Gestaltung. Der Staub heißt einmal durstig (*κόνις διψία*) und ein andermal, wo etwas in ihm verborgen werden soll, der tiefaufgegrabene (*βαθυσκαφής*); das Schiff des wagehalsigen Menschen fährt dahin unter den rings sich auftürmenden Wogen (*περιβρυχίοισιν ὑπ' οἴδμασιν*), die Nacht wird die dunkle Sternenheiterkeit genannt (*μέλαινα εὐφρόνη*), als schnellfahrender Wettkampf (*ῥιμφάρματοι ἅμιλλαι*) erscheinen die Wagen, die so schnell fahren, als gälte es einen Wettkampf.

Eine besondere Zierde der Sophokleischen Dichtung und zwar eine Zierde, die vor allem die Augen der Jugend auf sich zieht, sind die Chorlieder.

Die Äschyleischen Gesänge haben, wie schon gesagt ist, noch zu großen Umfang und zu große Tiefe, als daß sie leicht erfaßt und gewürdigt werden könnten; die des Euripides ermangeln zum Teile eines tieferen Gehaltes und sind nicht selten wie Couplets eingeschoben, stehen also in keinem Zusammenhang mit der übrigen Dichtung. Die Lieder des Sophokles dagegen passen immer an die betreffende Stelle, insofern sie sich aus der vorhergehenden Handlung ergeben, sich an sie anschließen und Licht über sie verbreiten; dann sind sie voller Gehalt, man mag sie vom ästhetischen oder sittlichen Standpunkt aus betrachten; endlich sind sie in wunderschöne Rhythmen gekleidet. — Was für Perlen lyrischer Lieder sind nicht allein in der Antigone und im Ödipus auf Kolonos enthalten! Aus jenem Stücke führe ich an: 'Strahl des Helios, schönstes Licht' — 'Vieles Gewaltige lebt, und nichts ist gewaltiger als der Mensch' — 'Ihr Seligen, deren Geschick kein Leid gekostet!' — 'O Eros, Allsieger im Kampf!' — Und aus dem Ödipus auf Kolonos: 'Heil dir, Athen, Stadt göttlicher Ehren, Heil dir, Kolonos gesegnete Flur!' — 'Nie geboren zu werden ist weit das Beste, doch wenn du lebst, ist das zweite, dich schnell dahin wieder zu wenden, woher du kamst.'

Diese Lieder verdienen es, daß unsere Schüler sie gründlich kennen lernen und ihrem Gedächtnisse einprägen. Das Leben des Menschen, Glück und Unglück, Freude und Leid, das himmelhohe Jauchzen und das zum Tode Betrübtsein, die Macht der Liebe und wie Liebe Leid bringt, unbezwinglicher Mut, der auch dem Tode trotzt, und Verzagtheit, die nicht umhin kann, zu jammern und zu stöhnen; die Weisheit, die das Wesen der Dinge erkennt und in die

Zukunft zu schauen vermag, und auf der anderen Seite die Torheit, der Sinne Blendung, die auch das nicht sieht, was klar vorliegt; die Segnungen der guten Gesinnung, der edlen Tat und die bösen Folgen der Gier und der Leidenschaft: kurz des Menschen Leben, Weben und Streben wird von einem großen Dichter, von einem Dichter mit lichtem Auge und tiefem Gemüt in schwungvoller Weise behandelt.

Hierbei ist noch eines eigenartigen, sehr wirksamen Verfahrens Erwähnung zu tun. Um einen grellen Umschlag der Stimmung zu erzielen, also durch Kontrast zu wirken, bringt Sophokles ein paarmal unmittelbar vor dem Hereinbruch der Katastrophe ein heiteres Chorlied vor. So singt der Chor im Aias ein Tanzlied, ohne zu ahnen, daß Aias fortgegangen ist, sich ins Schwert zu stürzen; so geht der Trauerbotschaft in der Antigone ein freudestrahlendes Lied voraus; so jubelt der Chor im König Ödipus über das Glück seines Herrn, und schon naht das Verderben mit ehernem Schritte. Durch diesen schroffen Gegensatz werden die Herzen der Zuschauer gewaltig erschüttert.

Doch von der Weisheit und dem sittlichen Inhalt der Chorlieder sprechen wir besser dort, wo von der Weltanschauung des Dichters die Rede ist. Bei diesem Abschnitt, der von der Technik handelt, kommt vor allem die Form in Betracht. Und darüber herrscht nur eine Stimme, daß die Chorgesänge in den Tragödien des Sophokles nach Inhalt und Form gleich ausgezeichnet sind, daß die Fülle der bald anmutigen bald tiefsinnigen Gedanken in dem jedesmal passenden und immer rhythmisch schönen Gewande vor uns auftritt und daß der Stil des Dichters überhaupt wegen seiner Bündigkeit und seiner Schönheit das höchste Lob verdient.[1])

II. Die Tragik

Wir gehen jetzt dazu über, das Wesen der Sophokleischen Tragik zu bestimmen und zu zeigen, daß sie so gut wie die Technik und mehr noch als diese geeignet ist, reifere Schüler anzuziehen und zu erheben.

Der Begriff des Tragischen im allgemeinen ist außerordentlich schwer zu bestimmen. Das liegt an dem bunten Wechsel der tragischen Erscheinungen und vor allem der tragischen Stücke. Wer nur einen beschränkten Kreis von tragischen Vorgängen überschaut und aus ihm das Wesen des Tragischen bestimmt, läuft Gefahr, einseitig zu urteilen; wer alles, was für tragisch sich aus-

---

[1]) Sarcey a. a. O. S 321: Ce style de Sophocle, comment en donner une idée aux profanes? Tenez! Il vous est arrivé, un matin à la campagne, d'ouvrir votre fenêtre sur un beau paysage. Vous prenez plaisir à baigner vos yeux dans la lumière du soleil qui enveloppe la plaine et les coteaux Cette lumière transparente, qui revêt les objets, les laisse voir tels qu'ils sont, elle ne fait qu'en rendre les lignes plus nettes, les couleurs plus vives; et l'on sent comme une joie paisible et fraiche à les regarder au travers. Eh bien! la poésie de Sophocle, c'est quelque chose de pareil. Elle enveloppe les idées ou les faits d'une lumière toujours égale, si pure, si limpide, qu'ils apparaissent au travers nets, précis, colorés, et qu'il y a je ne sais quel rafraichissement pour l'esprit à les regarder. Ce style est d'une sérénité exquise.

gibt, bei der Definition berücksichtigt, läuft Gefahr, das Charakteristische zu übersehen und auch solche Erscheinungen, die traurig, furchtbar, gräßlich sind, für tragisch zu erklären. Einig ist man nur darin, daß die ehemals so berühmte Definition des Aristoteles, die Jahrtausende hindurch gegolten hat, zu eng ist. Furcht und Mitleid sind nicht die einzigen tragischen Gefühle, und nicht auf eine Reinigung dieser und ähnlicher Empfindungen kommt es in erster Reihe an, sondern auf eine beglückende Erhebung des Zuschauers. Indessen ist das wieder nicht die allgemeine Annahme bei den neueren Ästhetikern und Kunstrichtern. Von diesen treten die einen für die Schuldtheorie ein, d. h. sie verlangen, daß der tragische Held sich vergehe und für sein Vergehen büße; die anderen dagegen wollen von einer Schuld und Verschuldung entweder überhaupt nichts wissen oder sie doch nur für einzelne Stücke anerkennen. Ja so weit geht der Unterschied in der Auffassung, daß, während die einen immer einen Kampf des Sittlichen mit dem Sittlichen und den Sieg der höheren Idee fordern, wenn vom Tragischen die Rede sein soll, die anderen ganz zufrieden sind, wenn Leid und Jammer, Zusammenbruch und Untergang vor unseren Augen sich abspielt. Poetische Gerechtigkeit verlangen die einen, und die anderen sagen, nur ein unverdientes Schicksal sei tragisch; der Zweck des Trauerspiels sei allein die Darstellung der schrecklichen Seite des Lebens. Wer nach der Schuld des Helden fragt, ist in den Augen dieser Leute ein moralischer Philister.

Herrscht aber in diesen Dingen eine so große Verschiedenheit, um nicht zu sagen, ein so großer Wirrwarr der Ansichten, so tut man gut, sich an so anerkannt große Dichter zu halten, wie Sophokles einer ist, und durch genaue Betrachtung der einzelnen Stücke das Tragische im besonderen Falle und dann erst das Tragische im allgemeinen festzustellen.

Im Aias liegt deutlich eine Überhebung des Helden, eine Hybris vor. Er hatte sich noch in der Heimat gebrüstet, er hoffe, auch ohne die Götter sich Ruhm zu erwerben, und im Kampfgetümmel hatte er einmal die Hilfe der Athene zurückgewiesen. Deswegen zürnt ihm die Göttin; er erhält die Waffen des Achilleus nicht, die dem Tapfersten zufallen sollen, und als er sich dafür an den Atriden und an dem Ränkeschmied Odysseus blutig rächen will, schlägt ihn die Göttin mit Wahnsinn, so daß er Widder und Stiere für Helden ansieht und abschlachtet. Diese Schmach kann er nicht überleben, er stürzt sich in sein Schwert.

Wenn das Stück hier endete, so wäre ja ein Vergehen gestraft und die gestörte Ordnung wieder hergestellt, aber ein Stachel wäre doch in unserer Brust zurückgeblieben. Der ausgezeichnete Held wäre ehrlos ins Grab gesunken und stände bei den Griechen für alle Zukunft in Schimpf und Schande. Das soll nicht geschehen; der Dichter läßt eine Wendung zum Guten eintreten, um tragische Befriedigung zu erzielen. Odysseus greift ein und bewirkt, daß der Tote in seiner Heldenkraft, seiner Charakterstärke, seinem Verdienst anerkannt und ihm das Begräbnis zu teil wird, das nun einmal nach dem Glauben der Alten zum Glück auch nach dem Tode gehörte. Ich verstehe also nicht,

wie man angesichts dieser Vorgänge hat schreiben können[1]), es überwiege hier der Eindruck, daß der Wahnsinn und die Schmach, von denen Aias getroffen werde, ein unverhältnismäßig fürchterliches, unverdient grausames Schicksal seien und daß Athene in diesem Drama als eine äußerst parteiisch waltende Göttin erscheine. Gerade das Gegenteil ist der Fall. Dank des gerechten und heilsamen Eingreifens der Göttin, durch das die Achaier gerettet werden, wird auch der Held geläutert und schließlich zu hohen Ehren geführt. Das erschüttert unsere Herzen, gewiß, aber es beglückt sie auch.

Zur Gruppe der Stücke, die den Zusammenhang von Schuld und Strafe vorführen, gehört zweitens die Elektra. Zwar bei der Königstochter Elektra, nach der das Stück benannt ist, kann von Schuld nicht die Rede sein; ihr Tun ist gottgewollt und gottgefällig; man müßte es unnatürlich finden, wenn sie nicht das Rachefeuer in der Brust des Bruders schürte und so dazu beitrüge, daß die entartete Mutter empfängt, was ihre Taten wert sind. Das tragische Gericht wird an der Mörderin und ihrem Buhlen vollzogen, und das ist ein gerechtes Gericht. So schauerlich also der Muttermord ist und so schrecklich uns der Ruf der Tochter 'Triff sie noch einmal!' in die Ohren gellt, wir empfinden Genugtuung über den befriedigenden Ausgang.

Die Trachinierinnen sollen nach Auffassung der Neueren[2]) zu den Stücken gehören, die das Walten der Götter einerseits als hart, grausam, willkürlich, auf der anderen Seite aber als ein trotz seiner Sinnwidrigkeit mit heiligem Schauer umgebenes Geheimnis erscheinen lassen. Gegen diese Auffassung möchte ich Verwahrung einlegen. Herakles begeht eine eheliche Untreue; durch diese Untreue wird Deianeira bei ihrer glühenden Liebe zu ihrem Gemahl zur Eifersucht und zu einem Rettungsversuch bewogen, der schweres Verderben herbeiführt. Muß auch zugegeben werden, daß die Griechen in ihrem Nationalhelden nicht nur die Tatkraft und Charaktergröße, sondern auch ein Übermaß von physischer Stärke und sinnlicher Glut dargestellt und geschätzt haben, daß also die mancherlei Liebesabenteuer einen Teil seines Wesens ausmachen; muß weiter zugegeben werden, daß Deianeira ihren Gemahl an sich fesseln, nicht aber ihn töten will, daß also böse Mächte dabei mitspielen: so haben wir doch kein Recht, von einem grausamen und sinnwidrigen Schicksal zu sprechen. Durch ihr ungerechtes und unbesonnenes Verfahren haben die Menschen das Schicksal entfesselt; hätte Herakles nicht der Iole seine Liebe zugewandt, so hätte Deianeira nicht versucht, ihn wieder für sich einzunehmen; sie beschwören also das Verderben herauf.

Dazu darf nicht übersehen werden, daß das Ende nicht Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung bringt, sondern eine lichte, besänftigende Gestaltung der Dinge. Herakles erhebt sich nach allen Klagen und Verwünschungen schließlich wieder zu echter Heldengröße, unterdrückt mannhaft den Schmerz, bestellt in Ruhe sein Haus und ordnet die Verbrennung auf dem Oita an, durch die er von allen Leiden und Mühen erlöst werden soll. Der Schluß hätte ja

[1]) Volkelt, Ästhetik des Tragischen S. 410. [2]) Ebd. S. 403.

noch viel schöner, viel erhebender sein können, wenn nämlich berichtet worden wäre, daß Herakles durch eine Wolke aufgehoben und zu den Göttern geführt wurde, um in Zukunft ein seinen Verdiensten entsprechendes, seliges Dasein zu führen; aber auch so fehlt es doch nicht an einem frohen Ausblick im Stücke, und die Götter bleiben bei Ehren.

Dies gilt auch vom Philoktet. Zunächst ist es ja unbestreitbar, daß sein Leiden eigentlich unverschuldet ist; nur Neoptolemos läßt einmal die Bemerkung fallen, daß ein Versehen im Heiligtum der Chryse ihm das Verderben zugezogen habe. Aber dem unverschuldeten Leiden wird doch ein Ende gemacht; der Held geht der Heilung entgegen und erlangt volle Genugtuung. Daß ein Gott von außen eingreift und den unlösbaren Knoten durchschneidet, ist ja wenig künstlerisch; der Erfolg aber ist groß: der Verworrenheit wird ein Ziel gesetzt, einer großen Heldenseele Empörung über unverdiente Kränkung wird in Nachgiebigkeit verwandelt, und zwar nicht durch tückische List, sondern durch einen höheren Befehl, der aus der Einsicht fließt; Götterwille und Menschenwille finden sich in Eintracht zusammen; der Zwiespalt der Interessen zwischen Philoktet und dem Griechenheere wird ausgeglichen; das Gute siegt über das Böse. Denn neben Philoktet darf Neoptolemos nicht übersehen werden; seine Entwicklung, der tapfere Entschluß, der Lüge zu entsagen und der Wahrheit zu dienen, ist ein ganz köstlicher Vorgang und trägt wesentlich dazu bei, daß unser Schmerz über die furchtbaren Leiden des Helden gemildert und zuletzt in frohes Behagen verwandelt wird.

Das am meisten gelesene, am meisten aufgeführte und am meisten bewunderte Stück, die eigentliche Schultragödie, ist die Antigone; über ihre Tragik ist man also gewiß eins? Weit gefehlt!

Früher nahm man an, und diese Ansicht wurde namentlich durch Hegel vertreten, es liege hier ein Konflikt zwischen der Staatsgewalt und dem Familienrecht vor; indem Antigone den Bruder bestatte und so einer Forderung der Liebe gerecht werde, frevle sie gegen das Gebot der Obrigkeit. Von dieser Auffassung will die neuere Ästhetik[1]) nichts wissen; sie findet in dieser Tragödie nicht mehr eine moralische, sondern eine eudämonistische Antinomie. Antigone sei vor die Wahl gestellt, sich dem Gebote Kreons zu unterwerfen und so ihr Leben und äußeres Wohlsein zu erhalten, aber dann sündige sie gegen das heilige Gesetz ihres Herzens und bringe sich um ihren inneren Frieden; gehorche sie dagegen dem, was die Liebe zu ihrem Bruder fordere, so stehe ihr der Tod bevor, aber sie bleibe ihrem edlen Selbst treu und rette die Reinheit ihrer Seele. Nur der erste Weg, nicht der zweite führe sie in Schuld.

Für welche Ansicht man sich nun auch entscheiden mag, so viel steht fest, daß von einer eigentlichen Schuld der Antigone, von einer subjektiven Verfehlung, nicht gesprochen werden darf. Sie frevelt nur insofern, als sie ein objektives Recht, das Gebiet des Landesherrn übertritt. Die Natur dieses Vor-

[1]) S. Volkelt a. a. O. S. 301.

ganges bezeichnet sie selber genau mit dem Ausdruck ὅσια πανουργήσασα, sie frevle, aber dieser Frevel sei eine heilige Tat. Sie kann als edle Jungfrau und liebende Schwester nicht anders handeln, als sie handelt.[1]) Die ewigen Gesetze der Götter und die Stimme des Herzens schreiben ihr vor, was sie zu tun hat; es gibt für sie kein Besinnen, kein Schwanken. Ist dann aber nicht das Schicksal, das über sie hereinbricht, ganz unverdient? Sind wir dann nicht Zeugen eines Vorganges, der durch das Ungereimte, Ungerechte, Unbarmherzige, das ihm anhaftet, uns empören oder doch tief traurig stimmen muß? Tritt hier nicht der Fall ein, von dem Volkelt spricht,[2]) daß sich ein schwerer, aufregender Druck auf unsere Seele legt und wir fühlen, an welch schmerzvollen Rissen, an welch gemeinen Widersprüchen, an welch unheimlichem Widersinn das Weltgeschehen leidet? Wenn dem so wäre, so würde ich für meinen Teil Bedenken tragen, eine solche Tragödie mit den Schülern zu lesen. Nein, auch bei der Annahme, daß Antigone schuldlos leidet, trägt das Stück doch keinen pessimistischen Charakter. Wohl muß das edle Mädchen schrecklich leiden, wohl macht sie in der Verzweiflung ihrem Leben ein Ende; aber sie bleibt doch bis zuletzt der große, entschlossene, für das Recht eintretende Charakter, sie ist gewürdigt, für eine hohe, heilige Sache zu kämpfen, sie ist ganz 'Begeisterungsaufschwung, Bewußtsein todesmutig erfüllter Pflicht', sie steht als eine reine, lichte, hoheitsvolle, göttliche Gestalt vor uns, der auch der Tod von ihrer Erhabenheit nichts nehmen kann. Dazu kommt, worauf nicht genug Gewicht gelegt wird, daß am Schlusse des Stückes die Berechtigung ihres Vorgehens und die Heiligkeit der Sache, die sie vertritt, von allen Teilnehmern der Handlung, nicht zum wenigsten vom Könige, ihrem Gegner, rückhaltlos anerkannt wird, daß also die von ihr vertretene Idee eine Macht hat, die auch den Tod überdauert, und daß bei eben diesem Kreon offensichtlich die Strafe zur Schuld, die Sühne zum Vergehen tritt.

Die Antigone hat also beglückende und erhebende Züge in Fülle.

Das Stück, bei dessen Anblick uns der Menschheit ganzer Jammer anfaßt, weil alles Licht, alle Erhebung zu fehlen scheint, das Stück, auf das sich die berufen, die da lehren, daß die echte Tragik im schauerlichen Untergang bestehe, ist der König Ödipus.

Es ist ja noch nicht lange her, daß man dem Sohne des Laios, dem vom Orakel gesagt war, er müsse seinen Vater erschlagen und seine Mutter zum Weibe nehmen, einen Vorwurf daraus machte, daß er überhaupt einen Mann erschlug und überhaupt eine Heirat einging. Aber man vergaß, daß der Jüngling in der Notwehr handelte, als er den Fremden mitsamt seinen Genossen erschlug, und daß die Königin ihm für die Wohltat, die er dem Lande erwiesen hatte, als Preis zuteil wurde. Überdies lebte er immer noch des Glaubens, daß er Vater und Mutter in Korinth zurückgelassen habe. Er ist sich daher

---

[1]) S. Gustav Schneider, Hellenische Welt- und Lebensanschauungen. II. Teil. Gera 1896, S. 61 ff.

[2]) A. a. O. S. 372.

keiner Schuld bewußt; Apollon ist es, wie er sagt, der all das Leid über ihn verhängt. Greueltaten hat er begangen; er hat den Vater getötet und Blutschande mit der Mutter getrieben; aber er hat sie nicht begangen, weil er wollte, sondern weil er mußte. Die Götter haben sein Verderben beschlossen, ja sie sind so weit gegangen, daß sie ihn absichtlich irreführten, daß sie die Schritte, die er in der guten Absicht tat, dem geweissagten Unglück zu entgehen, gerade so lenkten, daß die Weissagung sich erfüllte! Wenn irgendwo, so haben wir hier das Tragische des Untergangs. Ödipus sticht sich die Augen aus, vernichtet damit sein Ich und ist für die Zukunft schlimmer daran, als wenn er tot wäre.

Es kommt etwas hinzu, was dieses Leid noch steigert. Das Verhängnis, das ist die klare Einsicht in das Unheil, bricht nicht plötzlich herein, sondern wir haben es geahnt und vorausgesehen, haben mit Schauder wahrgenommen, wie es unaufhaltsam, unwiderstehlich, alles vor sich niederwerfend hereinbricht und das arme Opfer mit ehernen Krallen packt.

Wer sollte beim Anblick dieses Umschwunges, dieses Sturzes eines edlen Mannes aus Glück in Unglück nicht tief bewegt werden, wer sollte hier nicht an das Schicksal und an die Gottheit die Frage richten: Ist das noch recht und gut und nicht vielmehr erbarmungslos und grausam? Hier sind es wirklich Angstgefühle bangster Art, die den Kern des tragischen Eindruckes bilden; hier spüren wir, um mit Volkelt zu reden, etwas von Weltdunkel und Welttiefe; hier haben wir das Tragische der niederdrückenden Art.

Das Stück ist eine Schicksalstragödie, ja wohl; nicht die Entschließungen der Menschenbrust bestimmen die Handlungen und ihre Folgen, sondern der ein für allemal festgelegte und vorhergesagte Wille des Schicksals.

Aber, und nun kommen Punkte, die man nicht übersehen darf, wenn man dem Stück und dem Dichter nicht unrecht tun will, dieses Schicksal bei Sophokles, das auch den Unschuldigen ins Verderben reißt, hat doch noch einen religiös-sittlichen Untergrund. Einmal ist es der Geschlechtsfluch, der die Nachkommen ins Verderben reißt, weil die Vorfahren gefrevelt haben. Sodann wird am Ende des Stückes und durch den Verlauf der Handlung das Unrecht beseitigt, so daß für einen besseren Wandel und für ein glücklicheres Geschick der Boden geebnet ist. Es stellt sich heraus, daß dem Einzelnen zwar hart begegnet, daß aber für die Gesamtheit, für Sitte und Recht gesorgt wird; daß der Mensch allerdings in voller Ohnmacht erscheint, die Gottheit aber in ihrer Erhabenheit und Machtfülle vor uns hintritt. Ödipus hatte, wenn auch unwissentlich, die sittliche Weltordnung verletzt. Durch seine Klagen und durch die Blendung, die er an sich vollzieht, büßt er für die Frevel; und wie er sich unter die gewaltige Hand der Götter beugt, so tun wir es. Es bricht sich die heilsame Überzeugung Bahn, daß der Mensch den Göttern gegenüber ohnmächtig ist und gut daran tut, diese Ohnmacht zu erkennen; daß gerade der, der groß und herrlich dasteht, am ehesten zu Falle kommt; daß schließlich doch wohlgetan ist, was die Götter tun, und daß ihre Führungen, wenn sie auch nicht der Härte entbehren, doch mit Ergebenheit hinzunehmen sind. Der geblendete,

blutüberströmte Ödipus ist ein furchtbarer Anblick, gewiß; aber er bricht in Tränen aus, er erhebt weiche, rührende Klagen, er sorgt zärtlich für seine Töchter, er findet einen edelgesinnten Freund. Dies alles dient zur Besänftigung, zur Erhebung.[1])

Es schließt also auch dieses furchtbare, schauerlich schöne Stück nicht ohne einen Schimmer der Verklärung.

Ganz unverkennbar tritt der freundliche, versöhnende Charakter, oder, um einmal das schöne, aber viel angefochtene Wort zu gebrauchen, die poetische Gerechtigkeit im Ödipus auf Kolonos zutage. Zwar gibt es auch hier noch Elend, Schmerzen, Kämpfe und Enttäuschungen in großer Menge. Ein Greis, geblendet, in Bettlerkleidern, so wankt der ehemals stolze König an der Hand seiner treuen Tochter daher; mit Mühe erreicht er die Erlaubnis, im Haine der furchtbaren Göttinnen zu verweilen. Dann erleidet er neues Ungemach von Kreon. Der will ihn nach Theben zurückführen, um die Stadt des Heiles teilhaftig zu machen, das an seine Person geknüpft ist, und als er sich weigert, dies zu tun, läßt Kreon erst seine Töchter als Geiseln wegführen und legt dann Hand an ihn selber. Wohl verhindert das Theseus; er rettet ihn und führt auch seine Töchter zurück. Aber eine neue Prüfung steht dem Dulder bevor. Polyneikes, der älteste seiner Söhne, bittet um des Vaters Segen für seinen Kriegszug gegen den jüngeren Bruder Eteokles, der ihn um den Thron betrogen hat. Aber der Vater bleibt unerbittlich und spricht über beide Söhne den Fluch aus.

Endlich naht die Stunde der Erlösung. Blitz und Donner zeigen das Ende an. Wie durch ein göttliches Wunder wird Ödipus der Erde entrückt. Der Dulder, der Entsetzliches erlebt hat, wird am Ende seiner Leiden zu frommer Ergebung in den göttlichen Willen geführt und mit göttlichem Frieden erfüllt. Ganz anders als im Ödipus Tyrannos wird hier seine Unschuld laut bezeugt, und durch einen sanften, schmerzlosen Tod, durch Verklärung und Frieden im Jenseits wird er für die Leiden dieser Zeit entschädigt. Die Genugtuung erfolgt spät, aber sie erfolgt in wohltuender Weise. Im Ödipus Tyrannos hatte Ödipus noch gewähnt, die Götter hätten ihn absichtlich vernichtet; hier

---

[1]) Fr. Sarcey läßt sich a. a. O. S. 318 über den Schluß des Ödipus also aus: Tout est fini, Œdipe sait et qui fut son père et de qui il est l'époux. La pièce pourrait être terminée là. Mais Sophocle a voulu après des émotions si terribles, après des angoisses si sèches ouvrir la source des larmes; il a écrit un cinquième acte, et

D'Œdipe tout sanglant fait parler les douleurs.

Mounet-Sully reparaît les yeux crevés, et le sang à flot coulant sur son visage. Et, quelqu'un me disait: «Eh mais! c'est le dénouement de Nana. Les naturalistes ne l'ont pas inventé!» Soit, je veux bien. C'est le dénouement de Nana. Mais fichtre! il y a une différence. C'est que toute l'émotion que doit soulever la vue de Nana est dans ses pustules. Les yeux crevés d'Œdipe ne sont qu'un accident, ou, si vous aimez mieux, un accessoire. Le poète, sans s'arrêter à ce détail, a mis sur les lèvres de son héros toute la gamme des sentiments douloureux qu'excite une si prodigieuse infortune; dans un langage d'une vérité et d'une poésie sans égales, il a épanché les plaintes de ce malheureux sur lui-même et sur ses enfants qu'il tient embrassés.

erlebt er es, daß die Rächenden Göttinnen, in deren Hain er eintritt, an ihm nichts zu rächen finden, sondern ihn freundlich bei sich aufnehmen. Wenn irgendwo, so ist hier der Tod ein willkommener Gast, und sein Erscheinen bringt Frieden und Erlösung. Der Greis hatte entsetzlich gelitten, so daß der Chor sich veranlaßt sah, die Hinfälligkeit des Daseins mit ergreifenden Worten zu beklagen. Der Tod, der gottgewollte, gnädig verhängte Tod ist also wirklich eine Erlösung. Ich verstehe daher nicht recht, wie man hat sagen können, das Eingehen des Helden zur Freude und Stille sei durch eine unergründliche Wendung der erzürnten Gottheit zu Gnade und Versöhnung herbeigeführt und sei daher eine Versöhnung, der die inneren Bedingungen fehlten. Die Versöhnung ist bedingt durch das Verhalten des Ödipus. Er findet sich mit Ergebung in die Schickung, die die Götter über ihn verhängt haben; ist es da nicht natürlich, daß Götter und Menschen Mitleid mit ihm haben und um die Wette bemüht sind, ihn durch Verklärung und Freuden im Jenseits für dieser Zeit Leiden zu entschädigen?

So viel von den Stücken im einzelnen; nun noch eine allgemeine Bemerkung.

Die neuere Ästhetik läßt, wie schon gesagt ist, auch jene Trauerspiele gelten, die nur den Sturz menschlicher Größe vorführen und den Pessimismus großziehen. Gewiß üben auch solche Stücke eine gewaltige Wirkung aus. Aber ich kann eine Tragödie mit negativem Charakter nicht für vollendet halten. Es fehlt die Beseligung, die wir von der rechten Kunst erwarten. Sophokles wenigstens huldigt dieser Richtung nicht, auch nicht im König Ödipus, wie ich zu zeigen versucht habe.

Wohl geht seine Tragik bis auf die Knochen und in das Mark; wohl führt er den Jammer der Menschheit in seiner ganzen Größe vor; der Tod hält reiche Ernte in seinen Stücken; allein in der Antigone kommen drei Selbstmorde vor.[1]) Aber trotzdem bietet er nicht das Tragische der niederdrückenden Art, sondern das der erhebenden. Niederdrückend ist jene Tragik, aus der wir nur lernen, daß das Leben den Menschen zwingen kann, schuldig zu werden, ja, daß es gerade das Gute ist, das ihn dahin führt[2]), erhebend die andere, die hinter den Wolken die Sonne zeigt und auf Nacht und Verzweiflung die Morgenröte und die Hoffnung folgen läßt. Und dies große, gigantische Schicksal, das den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt, ist das Schicksal, das Sophokles darstellt. Er baut auf, er erhebt, indem er zeigt, daß der Mensch größer ist als das Schicksal und auch im Untergange Sieger bleibt. Wohl öffnet er die Augen für den Jammer des Daseins, aber er wappnet zugleich die Herzen gegen die Angriffe des Schicksals und stärkt sie mit fröhlichem Lebensmute und begeisternder Hoffnung. Darum eignet sich Sophokles so vorzüglich für die Schule.

Bei der Besprechung des Tragischen muß auch der tragischen Ironie mit

---

[1]) Näheres hierüber bei Günther, Grundzüge der tragischen Kunst, S. 140.

[2]) Cauer, Palaestra Vitae S. 124.

einem Worte gedacht werden. Man versteht darunter den klaffenden Widerspruch zwischen der Deutung des Menschen und der Meinung des Schicksals, zwischen der Auffassung des Helden und der des Zuschauers. So legt der Sterbliche ein Wort aus, und so ganz anders meinen es die Unsterblichen. Dieser Doppelsinn, den die Zuschauer verstehen, hat etwas Schauerliches. Wenn Ödipus sagt, nicht im Interesse ferner stehender Verwandter wolle er den Frevel sühnen — so trifft er unbewußt das Rechte; der Fremde war sein Vater. Klytämnestra wendet sich mit Sühnegebeten und Sühneopfern an Apollon — und Apollon hat eben die Rächer gesandt, sie zu töten. Iokaste will schlagend beweisen, daß kein Sterblicher etwas von der Seherkunst verstehe — und gerade das, was sie sagt, stellt die Wahrheit der Orakel in helles Licht; sie glaubt bestimmt das Unheil abwehren zu können — und sie führt es herbei.[1]) Solche Wendungen, die sich in Menge finden, sind ganz danach angetan, die tragische Wirkung zu verstärken.

III. Die Ethik

Einen besonders heilsamen Einfluß auf die Jugend darf man sich von der Denkweise, von der religiös-sittlichen Anschauung des Sophokles versprechen. Man kann ja ohne weiteres zugeben, daß es nicht die Aufgabe des Dichters, auch nicht die des dramatischen Dichters ist, Moral zu lehren und sittlich besser zu machen; seine Aufgabe liegt auf dem künstlerischen, dem ästhetischen Gebiete. Er soll das Verlangen der Anschauung befriedigen, der Phantasie Schwingen leihen, die Seele erquicken, den Geist erheben. Aber kann er das, wenn er unsittlich ist? Wenn er das Gefühl verletzt, den Sinnen schmeichelt, die Leidenschaften aufregt? Nein, der rechte Dichter muß nicht sittlich sein, aber er ist es; er erbaut auch in religiösen und sittlichen Dingen, wenn er in künstlerischen erbaut; ist jemand ein rechter Dichter, so ist er zugleich Lehrer und Erzieher seines Volks. Verständige Eltern werden sich keinen Augenblick bedenken, ihren Kindern Gustav Freytag und Fritz Reuter in die Hand zu geben; aber Emile Zola auch? Shakespeares, Schillers und Goethes Dramen sind eine Labung und Herzstärkung; französische Ehebruchsdramen und naturalistische Stücke der Modernen sind das nicht.

Niemand hat bekanntlich auf die religiös-sittliche Wirkung der Bühne größeres Gewicht gelegt als Schiller. Er verlangt, daß sie eine Schule der praktischen Weisheit sei und den Geist der Nation hebe. Die neuere Ästhetik meint zwar, das gehöre nicht mehr zum Wesen des Ästhetischen und des Tragischen, es sei das nur ein Weiterwirken des Tragischen über das Ästhetische hinaus; das ist ganz richtig; aber trennen läßt sich der sittliche Gehalt vom ästhetischen Werte nicht. 'Sittlich sei der Poet, kein Sittenprediger', sagt Geibel einmal, das ist die richtige Forderung.

Gilt das nun von aller Poesie, so besonders vom attischen Drama. Es ist aus einem religiösen Volksfeste hervorgegangen und hat diesen Charakter

[1]) S. S. 86 Anm.

immer bewahrt. Der antike Tragiker soll nicht nur unterhalten, sondern zugleich religiös erbauen und sittlich läutern. Mit dieser Pflicht haben es die drei großen Tragiker ernst genommen, ein jeder in seiner Art[1]), aber auf keiner anderen Poesie liegt ein solcher Hauch religiöser Weihe wie auf der des Sophokles. Cauer sagt einmal, Sophokles glaube noch an seine Götter. Das ist das ganze Geheimnis. Unser Dichter ist von dem Dasein, der Macht und Größe, der Weisheit und Gerechtigkeit seiner Götter fest überzeugt und läßt demgemäß seine Helden denken, reden und handeln. Der Wurm des Zweifels nagt nicht an seiner Seele. Schüchterne Bedenken oder auch starke Herausforderungen, die er hier und da einer Person in den Mund legt, dienen nur dazu, die Gewißheit des Glaubens zu verstärken. Wohl bricht Antigone auf dem Wege zum Tode in den Klageruf aus: 'Was soll ich Unselige noch auf die Götter sehen?' Wohl läßt sich Elektra zu dem Ausspruch fortreißen: 'Wenn Orestes tot ist und diese hier, die Mörder, ungestraft bleiben, dann gibt es keine Sittlichkeit und keine Frömmigkeit mehr'; wohl fragt der Chor in demselben Stücke: 'Wo sind denn die Blitze des Zeus, wo ist der allsehende Helios, wenn sie dies ruhig mit ansehen können?' Wohl lesen wir im König Ödipus bittere Bemerkungen wie diese: 'Wenn solches Gebaren wie das der Königin ungestraft bleibt, wozu soll ich die Götter noch im Reigentanze ehren?' und die andere: 'Die Sprüche der Pythia haben ihre Geltung in den Augen der Menschen verloren, Apollon genießt keine Ehren mehr; das Göttliche schwindet'; wohl entschlüpft dem vielgeplagten Philoktet der sarkastische Ausspruch: 'Natürlich, die Schlechten erfreuen sich der Huld der Götter, aber die Guten gehen zugrunde. Wie kann ich angesichts dieser Tatsachen die Götter noch lieben?' Wohl wird bisweilen zu einer Versicherung, die besonderes Gewicht hat, die Einschränkung hinzugefügt 'wenn anders Zeus noch Herrscher ist'; oder 'wenn es noch eine Gerechtigkeit im Himmel gibt': aber alle Zweifel, die in solchen Bemerkungen enthalten sind, werden durch den Verlauf der Dinge beseitigt, alle Fragen, die aufgeworfen werden, bejaht und alle Bedingungen in Begründungen verwandelt.

Schlichte Frömmigkeit im Sinne eines kindlich frohen Glaubens an die Götter des Volkes ist den Sophokleischen Menschen fast durchweg eigen. Die Götter sind es, die das Unglück verhängen und das Glück spenden; auf die Götter geht das Leid zurück und ebenso die Freude; die Götter lieben die Guten und hassen die Bösen; die Götter haben weise Absichten und hohe Ziele; wer sich gegen das Heilige vergeht, dem Übermut frönt und das Schicksal

[1]) Platon sagt im Symposion S. 209, auch die Dichter seien Erzeuger der Weisheit und jeder anderen Tugend (*τί οὖν προσήκει* [nämlich: *ἐν ταῖς ψυχαῖς κυῆσαι καὶ τεκεῖν*]; *φρόνησίν τε καὶ τὴν ἄλλην ἀρετήν· ὧν δή εἰσι καὶ οἱ ποιηταὶ πάντες γεννήτορες*). Dazu bemerkt Arnold Hug in seinem Kommentar: 'Das klassische Altertum kennt die Theorie von der Tendenzlosigkeit der Poesie nicht. Der wahre Wert des Dichters besteht in der Förderung der Einsicht und Tugend unter den Mitbürgern. In diesem Punkte stimmen selbst die beiden Antipoden Äschylos und Euripides überein, Aristoph. Ran. 1008: *Αἰσχ. ἀπόκριναί μοι, τίνος εἵνεκα χρὴ θαυμάζειν ἄνδρα ποιητήν; Εὐρ. δεξιότητος καὶ νουθεσίας, ὅτι βελτίους τε ποιοῦμεν τοὺς ἀνθρώπους ἐν ταῖς πόλεσιν.*

herausfordert, den strafen die Götter; dem Missetäter enthalten sie die Ehre und das Glück vor, aber dem wackeren Mann stehen sie hilfreich zur Seite. Apollon ist es, der Orestes und Pylades schickt, und Hermes führt sie zur Rache. Zeus sieht und hört und lenkt alles. Dem Zorn der Götter kann niemand entgehen. Sie sind mächtig und herrschen über die Menschen und ihre Geschicke; denn wenn auch das Schicksal noch über ihnen steht, so sind sie doch Vollstrecker des Schicksalswillens. Es ist der bewußte Wille einer Gottesmacht, der unentfliehbar wie das Schicksal die Taten und Geschicke der Menschen nach seinen Zwecken lenkt.[1])

Ihre Ansichten geben die Götter durch Träume und Orakel kund; wehe dem, der sie verspottet! Die Seher, die Dolmetscher des Götterwillens sind, genießen gleichfalls hohe Ehren; wer sie verachtet, hat es schwer zu büßen.

Es gibt böse Götter (*ὠμοὶ δαίμονες*), von denen das Unheil stammt und denen alle schlimmen Vorgänge zugeschrieben werden; aber es ist nicht Laune oder Willkür oder Neigung zur Grausamkeit oder Freude am Unglück der Menschen, was die Götter so handeln läßt, wie sie handeln, sondern es ist ihre besondere Aufgabe, die weisen Absichten und gerechten Pläne der Olympier oder des Schicksals, das noch über ihnen steht, auszuführen und Strafen zu verhängen, die wohl verdient sind. Es ruht also ihr Handeln auf sittlichem Grunde. Aias hat sich überhoben, darum kommt er zu Fall; Klytämnestra hat gemordet und Buhlerei getrieben, darum erleidet sie den Tod; Kreon tritt das Familienrecht mit Füßen, darum bricht sein und seiner Familie Glück zusammen.

Selbst ihrer eigenen Kinder schonen die Götter nicht, wenn es gilt, das Recht zu wahren. Dafür, daß Herakles den Iphitos hinterrücks vom Felsen hinunterstürzt, zürnt ihm Vater Zeus so sehr, daß er ihn in die Fremde, in die Sklaverei eines Weibes verkaufen läßt; denn, so sagt der fromme Dichter, eine Freveltat können die Götter nicht gutheißen.

Auf der anderen Seite begegnen die Götter denen, die gut sind, und denen, die es werden, mit aller Freundlichkeit. Sobald Aias sich unterworfen und freiwillig Sühne getan hat, erhält er ein ehrenvolles Begräbnis und damit seinen guten Namen wieder; sobald Ödipus für das Gräßliche, das er unfreiwillig begangen hat, mit dem Lichte seiner Augen und mit Unterwerfung unter den Götterwillen gebüßt hat, lassen ihn die Götter zum Frieden kommen; Antigones Vorgehen wird von allen gut geheißen; Herakles wird unter die Götter versetzt; Philoktet kommt wieder unter die Menschen und erlangt großen Ruhm.

So ist das Dichten und Trachten der Götter nicht darauf gerichtet, den Menschen zu schaden, sondern ihnen zu nützen und sie zu bessern, wenn es sein kann, vor allem aber das Gute zu fördern und dem Rechte zum Siege [illegible]erhelfen. Der Einzelne tritt hinter dem Ganzen zurück; der Plan der [illegible]eit erfüllt sich, wenn auch der Einzelne dabei unverschuldet leidet; die [illegible]eit blickt eben weiter als der Sterbliche in seiner Befangenheit.

---

[1]) Erwin Rhode, Psyche S. 528.

Darum haben die Menschen allen Grund, die Götter zu ehren, mit Bitte und Gebet sie anzugehen, ihnen Opfer zu bringen und zu ihrem Wohlgefallen zu leben. Was Herakles dem Philoktet zuruft: 'Das vergeßt nie, daß Ihr fromm sein müßt in allem, was die Götter betrifft', das ist die Mahnung, die der Dichter überhaupt gibt. Darum unterwerfen sich seine Helden dem Götterwillen auch dann, wenn sie ihn nicht verstehen; sie sind des sicher, daß, was die Götter tun, gut getan ist. Das sieht man vor allem bei Ödipus und bei Aias.

Zu einer göttlichen Reinheit, wie wir sie an unserem Gott und Heiland kennen, bringen es natürlich die Götter des Sophokles nicht; auch sie haben noch Mängel an sich. Es gibt, wie wir gesehen haben, Dämonen, die verführen und Unglück stiften; im Einzugslied des Aias wird es deutlich ausgesprochen, daß die Gottheit zürnt und straft, wenn man ihr für einen Sieg nicht dankt oder an der Beute keinen Anteil gibt. Indessen geht dieser Gedanke auf die richtige Anschauung zurück, daß den Göttern für ihre Hilfe gedankt werden muß; er verliert also alles Unsittliche. Und wenn gesagt wird, daß auch das Unglück von den Göttern kommt, daß das Sklavenlos ihr Werk ist, daß die Verblendung auf sie zurückgeht, so ist damit nicht gesagt, daß ihr Tun nicht gerecht und weise wäre. Die Menschen sind nur zu verblendet, um die wahren Absichten der Götter zu erkennen. Auch steht der Klage, daß das Unheil von den Göttern stamme, die Anerkennung gegenüber, daß die Götter helfend eingreifen, die Schicksale der Menschen günstig gestalten und alles herrlich hinausführen. Ist also auch der Ratschluß der Götter unerforschlich, der Mensch hat sich ihnen zu unterwerfen und demütig Gehorsam zu leisten.

Weil Sophokles so tief in das Seelenleben der Menschen hinabsteigt, weil er so hehr von den Göttern denkt, viel hehrer als Homer vor ihm und Euripides nach ihm, und weil er eine so edle Frömmigkeit predigt, hat man ihm eine nahe Verwandtschaft mit dem Geiste der christlichen Religion beigelegt. Von einer Verwandtschaft kann man sicherlich reden, namentlich wenn der Vers echt ist, den Clemens Alexandrinus aus einer verloren gegangenen Tragödie anführt und auf den O. Willmann in seiner Geschichte des Idealismus I 242 hinweist: *εἷς ταῖς ἀληθείαισιν, εἷς ἐστιν θεός*, 'einer, einer wahrhaftig, einer ist Gott!'[1]) Das ist für die Hoheit seiner religiösen Anschauung ein herrlicher Beleg.

Die religiösen Vorstellungen in Sophokles sind also der Art, daß unsere denkende Jugend sich an ihnen erbauen, durch sie zur Ehrfurcht vor dem Heiligen geführt werden kann.

Nicht minder wertvoll ist des Dichters sittliche Weltanschauung. Nicht, als ob er fleckenlose Menschen gezeichnet hätte; die gibt es nicht. Seine Gestalten haben Fleisch und Blut, haben volles Leben, atmen und handeln, haben

---

[1]) Nauck, Tragicorum graec. fragm. S. 284, Sophoclis fragmenta dubia et spuria Nr. 1019: *εἷς ταῖς ἀληθείαισιν εἷς ἐστιν θεὸς ὃς οὐρανόν τ' ἔτευξε καὶ γαῖαν μακρὰν πόντου τε χαροπὸν οἶδμα κἀνέμων βίας, κτλ.* aus Clem. Alex. Strom. V 717. Protrept. S. 63. Justin. Martyr I 56. 114.

gute Züge und böse Züge, begehen Heldentaten und Verbrechen. Aber zwischen Gut und Böse wird klar geschieden; wir werden über die Absicht des Dichters und die Ansicht des Sittengesetzes nicht im unklaren gelassen. Unrecht heißt Unrecht und wird als solches gebrandmarkt, wie Recht Recht bleibt und geehrt wird. Klytämnestra weiß ihr böses Tun, den Gattenmord und die Buhlschaft, mit glatter Zunge zu verteidigen, aber Elektra zerreißt das künstliche Gewebe von Lug und Trug erbarmungslos. Wir dürfen also sagen: Nicht in schillerndem Glanze tritt das Laster auf, daß es verführerisch wirken könnte, sondern in seiner wahren Natur erscheint es, und darum wirkt es abschreckend. Wohl werden auch böse Lehren gegeben, aber von Leuten, die nicht für Tugendhelden bekannt sind, und dann tritt die heilsame Lehre mutvoll in den Kampf ein. Es ist Odysseus, der dem jüngeren Neoptolemos rät, um des hohen Zieles willen, das ihm winkt, ruhig zur Lüge und zur Täuschung zu greifen; ein andermal könne er ja auch wieder fromm und gut sein; aber nur vorübergehend läßt der wackere Sohn des Achilleus sich täuschen; er schämt sich der Lüge, bekennt sich zur Wahrheit und macht den Frevel wieder gut. Das ist ein herrlicher Vorgang, ein nachahmenswertes Beispiel.

Agamemnon bemerkt einmal, es sei nicht leicht für Fürsten, fromm zu bleiben; aber Odysseus, der hier ein anderer Odysseus ist, entgegnet ihm, es sei leicht für die Fürsten, auf den guten Rat der Freunde zu hören und so recht zu handeln.

Das Gute und Edle, das was Göttern und Menschen wohlgefällt, die Tugend, sie wird gerühmt und empfiehlt sich auf das beste in mannigfachen Vertretern. Wir haben ergreifende Beispiele für die Eltern- und Kindesliebe, für die Gatten- und Geschwisterliebe, für die Frömmigkeit und Gottesfurcht, für die Treue, die Gastfreundschaft, den wahrhaftigen Sinn und die Dankbarkeit, für die Hochhaltung des Ehrbegriffs, die Heilighaltung des Eides, die Scheu vor Überhebung.

Es wird gelehrt, daß man der Obrigkeit gehorchen muß, auch wenn es einem schwer wird; es wird aber auch gezeigt, daß es über der Obrigkeit noch eine Obrigkeit gibt, deren Gesetze auch von den Mächtigen der Erde nicht ungestraft übertreten werden. Das sind die ungeschriebenen Gesetze, die nicht von gestern und heute stammen, sondern ewig sind, deren Ursprung niemand kennt und die unwandelbar dauern, wie Antigone zu rühmen weiß; das sind die ewigen Rechte, von denen Stauffacher im Tell spricht: 'Die droben hangen unveräußerlich und unzerbrechlich wie die Sterne selbst.' Über das menschliche Recht geht das göttliche Recht, das ist die Auffassung des Sophokles, die sich fast ebenbürtig dem Bibelwort zur Seite stellt, daß man Gott mehr gehorchen müsse als den Menschen.

Ist es hiernach der heilige Götterwille, der die Grundlage der menschlichen Sittlichkeit bildet, so begreifen wir die erfreuliche Erscheinung, von der vorher die Rede war, daß bei Sophokles und seinen Helden die Tugend mit ihren Ausstrahlungen hoch im Preise steht.

Es gibt aber noch ein Wort der Antigone, das für die Tiefe und Hoheit

der Sophokleischen Ethik zeugt, jenes berühmte Wort: 'Nicht mit zu hassen, mit zu lieben bin ich da.' Auch diese Äußerung erinnert an eine christliche Forderung, an die der Liebe zu den Brüdern 'Kindlein, liebet euch untereinander!' ruft der Jünger, den der Herr besonders lieb hatte, den Gläubigen zu. Der große Heidenapostel feiert die Herrlichkeit und die Macht der Liebe in einem wundervollen Lobgesang. Beim Anblick der innigen Gemeinschaft, welche die ersten Christengemeinden verband, riefen die Heiden erstaunt: 'Sehet, wie sie einander so lieb haben!' Die Liebe ist die Betätigung des Glaubens, ist der Beweis für seine Wahrheit, sein Leben, seine Kraft: und zu dieser Liebe bekennt sich Sophokles. Ist er also nicht ein guter Lehrer für unsere Jugend?

Es galt im Altertum und noch zur Zeit des Sophokles für recht, seinen Feind zu hassen und auch noch im Tode zu beschimpfen; das große christliche Gebot der Feindesliebe kannten die Alten noch nicht. Natürlich. Fleisch und Blut konnten solche Selbstverleugnung nicht vorschreiben; die konnte nur durch göttliche Offenbarung verordnet werden. Allerdings empfiehlt auch Sokrates die Feindesliebe, aber er hat dabei den eigenen Vorteil im Auge; es ist also eine Tugend mit egoistischem Beigeschmack. Eine weit mildere Anschauung kommt bei Sophokles zum Durchbruch. Denn wenn Odysseus es durchsetzt, daß seinem Feinde Aias, weil er ein edler Held war, alle Ehren erwiesen werden; wenn Antigone auch durch keine Todesgefahr sich davon abhalten läßt, im Feinde noch den Bruder anzuerkennen, zu lieben und zu ehren: so bedeutet das einen großen Fortschritt auf dem Gebiete sittlicher Empfindung und sittlicher Erkenntnis.

Auch die Vaterlandsliebe findet sich bei unserem Dichter. Es sind ja nur wenige Stellen, in denen er auf Athen zu sprechen kommt, aber dann tut er es mit großer Wärme. Der König des Landes, Theseus, ist eine lichte, hoheitsvolle Erscheinung. Der Hain von Kolonos wird in den schönsten Farben geschildert; es ist das Land, da Milch und Honig fließt, da die Menschen glücklich leben und die Himmlischen gern verweilen; Attika mit seinen Bewohnern und dem Fürsten an der Spitze empfängt den Segen des sterbenden Ödipus; über des Aias Heimatinsel Salamis ist friedliches Glück ausgebreitet. Der Dichter ist ein guter Patriot.

Ein Mann, der über religiöse und sittliche Fragen so ernst nachdenkt wie Sophokles, ein Mann, der die Regungen des Herzens so fein beobachtet und die Vorgänge draußen im Leben mit so scharfem Blicke anschaut, ist natürlich auch reich an Gnomen und Sentenzen, an Sprichwörtern und Lebensregeln. Die Fülle der Weisheit verlangt nach Ausdruck. Durch alle Stücke verstreut finden sich Bemerkungen allgemeinen Inhalts, die bald Lehren erteilen und Wahrheiten verkünden, bald Verhaltungsmaßregeln und praktische Winke geben. Ich führe nur einige an, um von der Art einen Begriff zu geben.

Auch für Weise ist es nicht schimpflich, noch dazu zu lernen. — Das Beste ist es, wenn ein Mann von selbst alles weiß; wo nicht, so muß er auf den Rat anderer hören. — Man soll eine Wahrheit nicht wegen der Jugend

des Sprechers verachten. — Rechthaberei macht sich der Unklugheit schuldig. — Einen Toten noch einmal zu töten ist keine Heldentat. — Wohlberaten sein ist viel besser als reich sein. — Mit der Notwendigkeit soll man sich nicht in einen Kampf einlassen. — Es ist das Beste, den Gesetzen zu gehorchen und so sein Leben zu verbringen. — Niemand ist vor seinem Ende glücklich zu preisen. — Seinem Verhängnis entgeht niemand. — Ohne Mühe wird nichts Großes vollendet. — Schmachvoll zu leben ist für den Edelgeborenen eine Schande. — Auch das Unglück ist Glück, wenn es gut ausläuft. — Suchet, so werdet ihr finden! — Selbst der kleinste Anhalt kann dazu führen, viele Dinge ausfindig zu machen. — Anderen zu helfen ist eine köstliche Arbeit. — Einen guten Freund erkennt man erst spät, einen schlechten schnell. — Der Krieg rafft die Besten hinweg. — Den Spitzbuben ist der Wind nicht entgegen, wenn sie stehlen wollen. — Das Nachdenken muß dem Tun vorausgehen. — Viel reden und gut reden ist zweierlei. — Das Weib kann keine Geliebte neben sich dulden.

Das sind nur einige Proben aus der großen Zahl der Sophokleischen Sinnsprüche. Man sieht schon hieraus, daß sie lehrreich, anregend und sittlich fördernd sind. Goethe sagt sehr treffend bei Eckermann: 'Hat ein Poet den edlen Gehalt eines Sophokles, so wird seine Wirkung immer sittlich sein, er mag sich stellen, wie er wolle.'

Auf einen Punkt muß hier noch eingegangen werden. Es macht sich an einigen Stellen bei Sophokles eine gewisse Schwermut bei der Betrachtung des Lebens geltend. Als Odysseus den Aias in Schmach und Schande verstrickt sieht, erfaßt ihn tiefes Mitleid mit der gefallenen Größe und Furcht für ihn selber: 'Denn', so ruft er aus, 'ich sehe, daß wir, die wir leben, nichts anderes als Trugbilder oder leichte Schatten sind'. Und noch trostloser klingt die Klage über das Alter und seine Lasten im Ödipus auf Kolonos. 'Wer alt zu werden trachtet, ist ein Tor. Das Alter bringt viel Schmerz und wenig Freude. Nicht geboren zu werden ist das Beste; das Zweitbeste, bald wieder zu sterben. Denn ist die Jugend mit ihrem Leichtsinn vorüber, dann folgt Mühe und Kampf und Mord und zuletzt das kraftlose Alter mit der Fülle seiner Gebrechen.' Solche und ähnliche Stellen haben zu der Behauptung geführt, der Anblick der Geschicke in den Tragödien des Sophokles könne keine erhebenden und tröstlichen Gefühle erwecken; vielmehr erhebe sich hier um die Nichtigkeit und das Leid des Lebens, um sein kurzes Glück und die Unsicherheit seines Friedens in unvergeßlichen Weisen die Klage.[1]) Gewiß, Sophokles hat Verständnis und Ausdruck für den Jammer des Daseins; aber er ist kein Pessimist. Pessimistische Anwandlungen finden sich bei ihm, und wenn sie sich zahlreich fänden, wäre Sophokles nicht eben geeignet für die Bildung von Knaben. Aber in ihrer Vereinzelung sind sie wertvolle Merksteine auch auf dem Lebenswege der Jugend; es schadet ihr nicht, wenn in den Jubel des Daseins von Zeit zu Zeit ein Memento mori hineinschallt; das bewahrt vor Über-

---

[1]) Erwin Rhode, Psyche S. 530 ff.

mut und gibt der Freude am Dasein einen tieferen Gehalt. Weit entfernt also, daß solche ernste Worte störend eingreifen, sind sie uns für die Jugend gerade so willkommen wie jene Stelle bei Homer, in der er die Geschlechter der Menschen mit den Blättern des Waldes vergleicht, die da kommen und gehen, und wie die Sprüche der Heiligen Schrift, nach denen die Menschen hinfällig sind wie das Gras und die Blumen des Feldes.

Ein tragischer Dichter von der Größe des Sophokles erteilt gleichzeitig Unterricht in der Philosophie. Er denkt über die Rätsel des Lebens nach und über den Ursprung der Dinge: das ist Metaphysik. Er liefert ein abgeschlossenes Kunstwerk mit strenger Gliederung: wer sie sich klar macht, wird im logischen Denken geübt. Er gibt religiöse und sittliche Vorschriften: das fällt in das Gebiet der Ethik, und wenn einer den Vorgängen im Innern der Helden nachspürt, ihre Beweggründe aufdeckt, Ursache und Folge in der Welt der Gedanken und Leidenschaften vergleicht, der treibt praktische Psychologie.

Auch als Schule der Beredsamkeit können die Tragödien des Sophokles gelten. Es finden sich Beispiele von Anklagen und Verteidigungen, die ein Rhetor von Beruf nicht feiner gestalten könnte; und an Wechsel- und Streitreden, wie sie von Ödipus und Teiresias, Elektra und Klytämnestra, Agamemnon und Teukros gehalten werden, dürften selbst die verwöhnten Athener ihre Freude gehabt haben.

Ich bin am Ende; doch ehe ich schließe, möchte ich noch eine Frage beantworten, die wohl manchem auf den Lippen schwebt, die Frage nämlich, ob ich denn wirklich, wie es scheine, diesen Dichter als den vollendeten Tragiker hinstelle, der nichts versehen habe, an dem nichts auszusetzen sei und der darum als Kanon aufgestellt werden müsse. Nicht doch. Es lag mir fern, eine umfassende oder gar erschöpfende Charakteristik des Sophokles zu geben; hätte ich das gewollt, so wäre noch viel mehr zu rühmen und daneben einiges zu tadeln gewesen. Sagt man doch auch von Homer, daß er bisweilen schlafe; und wie Homers Ruhm nicht beeinträchtigt wird, wenn man Unebenheiten und Widersprüche in ihm findet, so bleibt auch Sophokles der große Künstler, selbst wenn man ihm Mißgriffe nachweist. Dahin gehören der deus ex machina im Philoktet, der Anachronismus in der Elektra, wo die Pythischen Spiele vor die Heroenzeit gesetzt werden, die Annahme im König Ödipus, daß der Bote erst nach dem Fremdling in Theben angekommen sei, die Rauheit, um nicht zu sagen Roheit, mit der Elektra ihrer Mutter Klytämnestra[1]) und Hyllos seiner Mutter Deianeira begegnet, die Grausamkeit und kalte Rachsucht, die sich in manchen Handlungen der Götter zeigt, und was dergleichen Züge mehr sind.

[1]) Zu den Worten in der Elektra V. 1415: *παῖσον, εἰ σθένεις, διπλῆν*, bemerkt Günther, Grundzüge der trag. Kunst S. 149, schon da er sie als Primaner gelesen, habe ihn ein Gemisch von Schauder und Ekel ergriffen, und diese Wirkung übten sie jetzt noch auf ihn, vielen anderen werde es ähnlich ergehen, sicherlich jedem, der sich die widerwärtige Situation voll vergegenwärtige. Dagegen sagt Ulrich v. Wilamowitz-Moellendorf im 34. Bd. des Hermes S. 57, die Stelle sei von furchtbarer, fast grauenhafter Schönheit.

Auf diese Dinge darf oder soll man auch die Schüler aufmerksam machen; es sind das nicht Flecken in der Sonne, nur verschwindende Stäubchen, die dem Lichtstrom, der von dem Dichter ausgeht, nichts von seiner leuchtenden, nichts von seiner wärmenden Kraft nehmen.

Nun ist nicht jeder große Dichter auch ein Dichter für die Schule. Pindar und Äschylos sind zu schwer, Euripides ist mit seiner zersetzenden Psychologie, seinen Zweifeln und seinem Weltschmerz für erziehliche Zwecke weniger geeignet; Sophokles ist der Tragiker, den wir brauchen.

Er ist der Schöpfer der stilvollen, harmonisch abgerundeten Tragödie, die für die klassischen Dichter der Neuzeit vorbildlich gewesen ist und auf kein empfängliches Gemüt, am allerwenigsten auf ein jugendliches, ihres Eindruckes verfehlt.

Er ist der große Idealist, der, wie Eduard Meyer einmal sagt, den Glauben an das göttliche Weltregiment, den Glauben an die Herrlichkeit des Sittengesetzes, den Glauben an den Staat in sich lebendig erhält und mit am lebensvollsten die Gedanken widerspiegelt, die Athen auf der Höhe seiner Macht beseelt haben; er ist ein echter, rechter Klassiker, der den hungernden Seelen Lebensbrot bietet; er ist ein Schriftsteller, der als Norm dienen kann für das Dichten und Trachten der Jugend.

Wilhelm v. Humboldt hat es einmal als einen Trost im Sterben bezeichnet, einige Verse Homers zu hören, und wären sie auch nur aus dem Schiffskataloge. Diese Schwärmerei für das klassische Altertum ist vorüber, dagegen ist eine wohlüberlegte und wohlbegründete Schätzung an ihre Stelle getreten. Wir nähren unsere Jugend nicht mehr allein mit der Speise des Altertums, wir reichen sie aber noch dar, weil sie besonders nahrhaft und erquicklich ist. Bei den Alten verbindet sich, so rühmt Biese einmal, Plastik der Erscheinung mit Tiefe des Gemüts zu harmonischer Schönheit. Wir müssen es darum als ein Glück bezeichnen, daß den Gymnasien das Griechische belassen ist, und die Männer, die auf der Berliner Pfingstkonferenz so warm dafür eingetreten sind, vor allem Adolf Harnack und Ulrich v. Wilamowitz, haben sich um das Vaterland verdient gemacht.

Aus den Werken der großen Alten weht uns eine erfrischende Jugendlichkeit entgegen, die sie gerade so anziehend für die Jugend macht; und am höchsten steht in dieser Beziehung neben Homer und Platon der tragische Dichter, von dem ich eben zu Ihnen habe sprechen dürfen, der tragische Homer-Sophokles.

Er gehört unbedingt in die Prima der drei höheren Schulen und zwar in die humanistischen im Urtext, in die realistischen in Übersetzungen; wir besitzen ja jetzt den Anfang eines wahrhaft guten in der Verdeutschung von U. v. Wilamowitz.

RANDGLOSSEN
ZUM UNTERRICHT IN DER DEUTSCHEN GRAMMATIK

Von August Nebe

Nahm früher der deutsche Unterricht vielfach eine unverdiente Aschenbrödelstellung ein, so ist man jetzt wohl geneigt in hohen Worten von seiner großen Bedeutung zu reden, behandelt ihn praktisch aber noch immer als das Mädchen für alles. Kaum war auf die Notwendigkeit einer Einführung in die soziale und wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes hingewiesen, so ward der Unterricht im Deutschen als eine besonders geeignete Panacee erklärt, um die jugendlichen Köpfe vor Verwirrung durch 'utopistische, aller geschichtlichen Erkenntnis Hohn sprechende, auf Trugschlüssen aufgebaute Lehren'[1]) zu bewahren, und eine derartige sozialpolitische Bildung als neues, wertvolles Ziel auch des deutschen Unterrichts mit Freude begrüßt. Und neuerdings ist unter dem Motto 'Deutschlands Zukunft liegt auf dem Wasser' ein 'Deutsches Flottenlesebuch für höhere und mittlere Lehranstalten'[2]) erschienen, das in Poesie und Prosa 'Verständnis und Teilnahme für Seeleben und Seemacht in unsere Jugend hineinzutragen' beabsichtigt. Es ist bezeichnend für die Unklarheit über die eigentlichen Aufgaben des deutschen Unterrichts, wenn die Verfasser dieses an sich ja gut gemeinten Werkchens ausdrücklich (in gesperrtem Druck) darauf hinweisen: 'Natürlich meinen wir nicht, daß auf irgend einer Stufe unser Büchlein etwa ein halbes, oder ganzes Jahr lang nur einziges (sic!) deutsches Lesebuch sein solle.' — Jedenfalls liegt hier eine arge Verkennung dessen vor, was die preußischen Lehrpläne meinen, wenn sie als die dem deutschen Unterricht gestellte besondere Aufgabe die 'Pflege vaterländischen Sinnes' (1891 hieß es außerdem 'und des nationalen Gedankens') bezeichnen. In der 5. Versammlung des Gymnasialvereins[3]) hat Ammon solchen Übertreibungen und Zumutungen gegenüber besonders eindringlich hervorgehoben, daß 'Erhöhung des idealen Sinnes, des Nationalgefühls, der Charaktertüchtigkeit, Bekämpfung sozialdemokratischer Anschauungen und Neigungen' überhaupt keine Sonderaufgaben des deutschen Unterrichts seien. Was ihm davon zukomme, dem werde er am ehesten gerecht werden, wenn er geradenwegs unentwegt nach seinem Ziele, Kenntnis und Verständnis der deutschen Sprache und Spracherzeugnisse, hinstrebe. Wer die Entwicklung des deutschen Volks durch Freud und Leid, mit den Vorzügen und Fehlern kennen gelernt habe,

---

[1]) R. Biese, Lesebuch für Prima, Vorrede. [2]) Von P. Koch und H. Bork 1901.
[3]) Das humanistische Gymnasium 1896 I 11 f.

bekomme ein klares und sicheres Nationalgefühl, auch ohne daß 'man großartig und breitspurig das chauvinistische Tam-Tam schlage' zur Weckung des schlummernden Nationalgefühls. Und wer mit Hingebung bei den edelsten Vermächtnissen der eigenen oder fremden Geistesheroen verweilt und ein Abbild derselben in seine Seele gesenkt habe, sei auch ethisch gefördert und geläutert. — Ja noch mehr; wer die Entwicklungsgeschichte des deutschen Unterrichts kennt, weiß, daß es in erster Linie patriotische Gründe waren, die zu der Forderung eines gründlichen Unterrichts in deutscher Sprache führten — erschien sie doch in den Zeiten nationaler Zerrüttung als wichtigstes und sicherstes Palladium der Einheit —, und daß man begeistert davon schwärmte, daß an ihrem Studium 'die Liebe zu dem Vaterlande sich entzünden werde und zu den Vätern, die einst im Schatten deutscher Eichen wohnten, und deren Asche deutsche Erde birgt', wie der wackere F. Schmitthenner in dem Vorwort zu seinem Deutschen Wörterbuch 1834 schreibt.

Jedenfalls ist es gut, wenn man unter Abweisung aller überspannten Forderungen an den deutschen Unterricht und mit Rücksicht auf den vergleichsweise knappen Raum, der ihm im Gesamtlehrplan der höheren Schulen gegönnt ist, immer wieder auf seine eigentlichen Aufgaben hinweist. Es sind im Grunde nur zwei, ein Kennen und ein Können, wie man wohl gesagt hat; denn es handelt sich um Kenntnis und Verständnis der Meisterwerke unserer Literatur und um Sprachfertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Die letztere hofft man seit mehreren Jahrzehnten durch grammatische Unterweisung in der Muttersprache zu erreichen oder doch zu befördern, im Widerspruch freilich nicht nur zu den bekannten verwerfenden Urteilen der Begründer der deutschen Sprachwissenschaft, eines J. Grimm und Ph. Wackernagel, sondern auch zu der Überzeugung hervorragender Schriftsteller. Ich erwähne nur Paul Heyse, der in seinen Jugenderinnerungen und Bekenntnissen S. 27 berichtet: 'Daß ich nie im Deutschen einen besonderen grammatikalischen Unterricht erhalten hatte, mag für den Sohn und Enkel zweier Grammatiker seltsam erscheinen. Doch wurden wir auch auf dem Gymnasium mit theoretischen Lektionen in der Muttersprache verschont und lernten das Nötigste der Terminologie bei Gelegenheit des Lateinischen.' — Wenn man bei diesem Standpunkt auf das Sprachgefühl als auf einen ausreichenden Ersatz für grammatische Kenntnisse hinweist, so bedarf das doch einer wesentlichen Einschränkung. Allerdings hat das Sprachgefühl große Bedeutung, und ich stimme völlig mit dem überein, was W. Münch[1]) in seiner sinnigen Weise darüber ausgeführt hat; aber das alles gilt ja im wesentlichen erst für das spätere Lebensalter. In jenen frühen Jugendjahren bleibt es immer ein 'unsicherer Ersatz für wirkliche Erkenntnis' und versagt nicht bloß da, wo mundartliche Gewohnheiten einspielen, sondern ermöglicht, wenn es nicht sorgsam und lange gepflegt ist, nur ein unsicheres Tasten und Tappen, während es im Unterricht doch überall auf klare Erkenntnis ankommt. Die Lehrpläne verlangen deshalb mit Fug und

---

[1]) Vermischte Aufsätze, S. 203.

Recht grammatische Unterweisung. Daß freilich die Hoffnungen, die man auf sie gesetzt, sich erfüllt hätten, wird man angesichts der immer wieder laut werdenden Klagen über Unsicherheit und Unklarheit in grammatischen Dingen kaum behaupten können; und die Gründe dafür liegen ziemlich zutage. Einmal muß der deutsche Unterricht in den unteren und mittleren Klassen, denen die grammatische Aufgabe speziell zufällt, vielfach in die Hände von nicht germanistisch geschulten Lehrern gelegt werden, und anderseits ist ein selbständiges Urteil über das sprachlich Zulässige und Unzulässige für die Schüler viel schwerer zu gewinnen, als man gemeinhin glaubt; setzt es doch in vielen Fällen einen tieferen Einblick in die deutsche Sprachgeschichte voraus, und sind doch für den Sprachgebrauch durchaus nicht immer feste, organische Gesetze maßgebend, sondern wirken doch auf ihn oft genug falsche Analogien, volksetymologische Einflüsse und manches andere umgestaltend und bestimmend ein. Gerade das ist ja von großer Bedeutung — und einen Eindruck davon dürfen und sollen die Schüler möglichst früh bekommen —, daß die Muttersprache sich nicht grammatisch reglementieren und kommandieren läßt, sondern daß in gewissem Sinne der usus tyrannus ist, 'quem penes arbitrium est et ius et norma loquendi', mit Horaz zu sprechen. Selbst für den Gebildeten ist es oft schwer genau zu erkennen, wo Sprachdummheit, Trägheit und Gleichgültigkeit vorliegt, oder wo einstiger Mißbrauch im Lauf der Zeit, sei's durch die Macht der Gewohnheit, sei's durch den mächtigen Einfluß einer genialen Natur zum Gebrauch geheiligt ist (z. B. 'des Nachts' falsche Analogie zu 'des Tags', 'stak' als Präteritum des intransitiven 'stecken' trotz Andresens Widerspruch[1]), die Verwischung des Unterschieds zwischen dem intransitiven 'hangen' und transitiven 'hängen').[2]) Ja wir würden es als eine Versündigung an der lebenden Sprache ansehen, wenn man sie in die Schnürbrust der Grammatik einzwängen und einengen wollte; und in einer Zeit mit Neigung zu papierenem Stil und nivellierender Gleichförmigkeit freuen wir uns, wenn wir Schriftstellern begegnen, aus deren Schöpfungen uns der Erdgeruch der heimischen Scholle entgegenweht, und hoffen, daß aus diesem nie versiegenden Quell unserer Sprache wie bisher immer wieder neue Kräfte und Säfte zugeführt werden möchten zu ihrer Verjüngung und Bereicherung. 'Das Volkstümliche', so hat Weinhold[3]) ausgeführt, 'ist überhaupt für uns Deutsche ein Jung- und Quickbrunnen. Das erkannten Hamann und Herder, das lernte Goethe von ihnen, das ist das Wahrste in den Lehren der Romantiker, und daraus gingen die Arbeiten der Gebrüder Grimm hervor. Und wie der kluge und feingebildete Wieland von idiomatischen Elementen für seinen Wortschatz Gebrauch machte, indem er ihm manches gute schwäbische Korn beimischte, das dann allgemein in Umlauf kam, wie durch Lessings klassisches Deutsch eine starke oberlausitzer Ader hindurchgeht, wie Goethe den Frankfurter und Weimaraner, Schiller den

[1]) Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit S. 4.

[2]) Auch Wustmann (Sprachdummheiten S. 68) erklärt es für vergebliches Bemühen die Wörter noch streng auseinanderzuhalten, ebenso bei schmelzen und löschen.

[3]) Preußische Jahrbücher 1893 S. 405.

Schwaben oft auf das Blatt hat sehen lassen, wenn sie schrieben', so erwarten und erhoffen wir von so fest im Heimatboden wurzelnden Dichtern wie etwa Gottfried Keller, Peter Rosegger und Gustav Frenßen eine wohltätige Beeinflussung unserer Sprache, vor allem unseres Wortschatzes; 'gibt es doch noch eine große Anzahl Wörter, die im Schoße des Schrifttums ruhen und des Meisters harren, der sie vom Staube der Jahrhunderte gesäubert zu neuem Gebrauche heranzieht'.[1]) Es liegt also zweifellos für den Unterricht ein Dilemma vor; absolut bindende organische Gesetze der deutschen Grammatik gibt es nicht, und doch ist grammatische Unterweisung vonnöten, wenn nicht der Willkür und argen Mißbräuchen Tor und Tür geöffnet werden soll. Oder anders ausgedrückt, die Schule kann wohl lehren und einprägen, was sprachrichtig ist; aber die Sprachrichtigkeit deckt sich nicht immer mit dem Sprachgebrauch.[2]) Heißblütige Theoretiker haben demzufolge nicht nur dem systematischen, sondern auch dem gelegentlichen grammatischen Unterricht Fehde angesagt und gemeint: 'Wo Gesetze zum Bewußtsein gebracht werden, da wird ebensogut das Frische, Natürliche, falls es noch im Entstehen begriffen ist, gebrochen, als wo Regeln gegeben werden'[3]); denn der Schüler legt das Maß des Gesetzes an seinen eigenen Ausdruck und entrückt diesen der Führung des natürlichen Sprachgefühls. Der ruhig abwägende Praktiker weiß, daß es allerdings keinen Wert hat zu früh zur Reflexion zu führen, braucht aber ebensowenig selbst in verkehrt geleitetem grammatischen Unterricht eine bedrohliche Gefährdung des Sprachgefühls zu sehen; dazu wurzelt dieses zu tief und ruht auf zu breiter Basis. Man denke an Herders schönes Wort: 'Glücklich das Kind, dem seine Wärterin, seine Mutter, seine älteren Geschwister, seine Anverwandten und Freunde, endlich seine frühesten Lehrer auch im Gehalte und Tone der Rede gleichsam Vernunft, Anstand, Grazie zusprachen; der Jüngling, der Mann wird sie nicht verleugnen, solange er lebt. Denn nur durch Hören lernen wir sprechen, und wie wir frühe hörten, wie unser Mund, unsere Zunge sich in der Kindheit und Jugend formten, meistens sprechen wir so zeitlebens', und vergesse nicht, daß das Deutsche zwar nicht, wie die Lehrpläne verlangen, 'der Mittelpunkt des Unterrichts' ist, wohl aber 'das Fluidum, das allen Unterricht durchdringt, in dem aller Unterricht schwimmt', um mit Oskar Jäger zu sprechen, daß also selbst in Gegenden, wo der Schüler zu Hause Dialekt spricht, die Schule durch Vorbild des Lehrers und Übung des Schülers reichliche Gelegenheit bietet, um zu verhindern, daß die Sprache verknöchere oder verkalke.

Vor allem aber ist für den nüchternen Mann der Praxis ausschlaggebend, daß im Gebrauch des Artikels, der Deklination, Konjugation, in der Rektion der Präpositionen und der Verba und manchen anderen syntaktischen Punkten (z. B. im Gebrauch des Konjunktivs und in der indirekten Rede) arge Unsicher-

---

[1]) O. Weise, Unsere Muttersprache, ihr W[illegible] Wesen S. 206.

[2]) Vgl. K. G. Andresens Ausführung[illegible] und S[illegible]richtigkeit'.

[3]) Vgl. das Zitat aus Hülsmann[illegible] Westf. [illegible]konferenz 1881, S. 131.

heit zutage tritt, die ein Korrektiv notwendig macht, und 'daß der allzuraschen Entwertung von Formen (auch Begriffen und deren Folge — dem Phrasentum), dem Abschleifen oder Umgehen zweckmäßiger Funktionen (Genetiv, Imperfekt) entgegenzuarbeiten' wohl des Schweißes der Edeln wert ist. Ist es also nach dem oben Ausgeführten auch unmöglich, für alle die zahlreichen Zweifelsfälle einen sicheren Maßstab zu schaffen, was die neuesten Lehrpläne voraussetzen, und hat auch der grammatische Unterricht in der Muttersprache naturgemäß mehr eine ergänzende als eine grundlegende Bedeutung, so bleibt doch ein ziemlich ausgedehntes Gebiet für ihn übrig.

Die Weite dieses Gebietes wird in den verschiedenen Arten der Schulen verschieden sein müssen. Den breitesten Raum beansprucht der grammatische Unterricht in den Realschulen des Berliner Systems, die in den unteren Klassen überhaupt keine Fremdsprache treiben; den knappesten findet er an den gymnasialen Anstalten, wo ein intensiver Lateinunterricht die deutschen Stunden stark entlastet, zumal wenn beide Fächer, wie üblich, in einer Hand vereinigt sind. Auf alle Fälle haben alle zugleich betriebenen Sprachen die gleiche Terminologie zu verwenden; und es darf wohl jetzt als allgemein zugestanden gelten, daß die Vorbereitung der grammatischen Begriffe, der grundlegenden Kategorien und Schemata, dem fremdsprachlichen Unterricht gebührt, da er ihrer eher als die Muttersprache bedarf. F. Kern hat zwar versucht einer anderen Auffassung Bahn zu brechen, indem er eine eigenartig gestaltete, ausführliche Behandlung der deutschen Satzlehre empfahl und eine besondere Methodik für sie schuf. Aber wenn auch einzelnes wie das Ausgehen vom Verbum als dem Hauptträger des Satzinhalts sich in der Praxis bewährt hat, so haben sich doch weder sein Ersatz der lateinischen Termini, noch das neue Ziel, das er stellte, 'daß die Schüler ein klares Bewußtsein davon haben, welche Bedeutung für den Satz jedes einzelne Wort hat, welches andere durch dasselbe bestimmt wird', noch auch seine Methode, die von dem Anschluß der grammatischen Belehrung an die Prosalektüre ausgehend bis zu einem Grammatikextemporale in der Form von Satzschemen emporsteigt, weiterhin Anklang und Eingang zu verschaffen gewußt. Der ideale Nutzen, den sich Kern von dieser Satzlehre versprach, wird erreicht und ein praktischer Nutzen damit verbunden, wenn alle diese Belehrungen in dem fremdsprachlichen Anfangsunterricht gegeben werden, wo wirkliches Sachverständnis von der Einsicht in die grammatischen Beziehungen wesentlich bedingt ist. Mit vollem Recht schließt Lehmann[1]) seine Polemik gegen Kern mit dem Satz: 'Sollte es den Eifer und das Interesse des Schülers nicht vielmehr spornen, wenn er aus der formalen Einsicht zugleich ein sachliches Verständnis gewinnt, während er im Deutschen jene formale Beschäftigung gewiß häufig als ein Hemmnis, einen Aufenthalt für sein sachliches Interesse empfindet.' Abgesehen von allem anderen verbietet schon die knappe Stundenzahl des Deutschen an den gymnasialen Anstalten eine derartige Ausdehnung des grammatischen Unterrichts,

nann, Der deutsche Unterricht S. 111.

der eine starke Beeinträchtigung der zweifellos im Vordergrund stehenden Lektüre in sich schließen würde. Aber auch bei den oben erwähnten Berliner Realschulen erscheint ein Überwuchern des grammatischen Unterrichts als bedenklich, wie er in dem kürzlich (1901) erschienenen Buch von Joh. Boock: 'Methodik des deutschen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten' in teilweiser Anlehnung an F. Kern empfohlen und ausführlich erläutert wird. Weder die grammatische Zerfaserung der prosaischen Lesestücke, der gegenüber ähnliche Übungen im Lateinunterricht nur ein Kinderspiel sind, noch der ganze schematische Betrieb, noch die als ein Fortschritt gegenüber den Satzbildern Kerns gefeierten Satzanalysen mit ihren geschmacklosen, wenig übersichtlichen Abkürzungen verlocken zur Nachfolge. Neben der pädagogischen Phrase macht sich die didaktische Hyperbel hier breit; man lese nur den Satz, der die grammatische Zerpflückung von Lesestücken begründen soll, und die zum Patent angemeldete nagelneue Erfindung einer selbstgefertigten Wort- und Phrasensammlung zum Privatgebrauch der Schüler, S. 108: 'in der Anlehnung an das Lesestück bei der Induktion, in dem Entnehmen des Analysestoffes aus ihm, krystallisiert sich die Lehre, daß ein lebenspendender Grammatikunterricht aus der lebenden Sprache, aus dem den Begriffen Leben gebenden Satz erfolgen muß', und S. 28 f.: 'ebenso empfiehlt sich, eine etymologische Wort- und Phrasensammlung anzulegen, die am besten nach Art eines Zettelkataloges (!) hergestellt wird ... Den Ausgangspunkt bildet das Stammverbum; alle Bereicherungen, welche die Lektüre und ihre Besprechung für die Erweiterung des Wortschatzes an Vokabeln (!), zumal an Phrasen liefert, werden nach der Auffindung und Besprechung ins Diarium eingezeichnet und dann der alphabetisch geordneten Zettelsammlung einverleibt. So entsteht im Laufe eines mehrjährigen Unterrichts ein synonymisches Privatwörterbuch für jeden Schüler, in welchem er sich in Fällen der Unklarheit Rats erholen kann. Ein Beispiel sei zur Veranschaulichung hergesetzt:

St.

s t e c h e n = eine Öffnung herstellen (Nadel in den Finger)
S t i c h = 1. Handlung des Stechens (Stich der Mücke)
2. Ergebnis des Stechens (mit Mückenstichen bedeckt)
im S t i c h e l a s s e n = nicht helfen (Nadel und Faden im Stiche, d. h. untätig)
s t e c k e n = in eine vorhandene Öffnung hineinbringen (Schlüssel ins Schloß, Schwert in die Scheide)

Hoffentlich wird sich angesichts solcher Übertreibung und Verstiegenheit auch dem begeistertsten Freund eines kräftigen systematischen Grammatikunterrichts der Ausruf auf die Lippen drängen: 'Gott bewahre uns vor unsern Freunden'; und die gymnasialen Lehranstalten, für die der Verfasser seine Methodik gleich-

falls als passend und erwünscht bezeichnet, können sich beglückwünschen, daß schon die Stundenzahl solche Auswüchse verbietet, und wünschen, daß sich in ihnen auch in Zukunft nicht der deutsche Unterricht zu 'dem nach Stunden gierigen Riesen' (Laas) auswachse. Wie sehr hat man doch die bedeutsamen Winke Herders, der auch hier Bahnbrecher war, vergessen: 'Alles lebendige Übung. Nur spät und wenig aufschreiben; aber was aufgeschrieben wird, sei das Lebendigste, Beste, und was am meisten der Ewigkeit des Gedächtnisses würdig ist. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik.'

Wenn also das, was anderweitig besser und ausgiebiger behandelt werden kann, aus dem grammatischen Pensum des deutschen Unterrichts ausscheidet und nur das Behandlung verdient, was dem Deutschen eigentümlich ist, so können sich die gymnasialen Anstalten fast ausschließlich auf die Formenlehre beschränken. Das stimmt durchaus zu dem, was ein so sachkundiger Führer wie R. Lehmann will. Jedenfalls soll sich der Unterricht stets darüber klar bleiben, daß er wohl deutsche Grammatik, aber nicht die deutsche Grammatik zu treiben hat, daß es bei den im wesentlichen rein praktischen Zielen dieser Unterweisung auf den unteren Stufen naturgemäß nicht auf systematische Vollständigkeit abgesehen werden darf. Da selbst brauchbare Hilfsmittel wie das Handbuch von O. Lyon viel zu viel und vielerlei geben, so ist diese Mahnung immer noch am Platze. Anderseits freilich sollte man auch die Schranken nicht zu eng stecken und das 'fast ausschließlich' cum grano salis verstehen, hat doch Lehmann anderwärts[1]) selbst die noch klarere Formulierung gegeben: 'Das Hauptgewicht wird immer auf die Formenlehre fallen.' Schon die Notwendigkeit eine gründliche Interpunktionslehre in den unteren Klassen zu geben, die um so entschiedener zu betonen ist, als sich oben oft große Unsicherheit breit macht, verlangt ein gewisses Eingehen auf die Satzlehre. Denn es kann keinem Zweifel unterliegen, daß Zeichen- und Satzlehre organisch zusammengehören und daß Beherrschung der ersteren nur aus diesem befruchtenden Ineinander erwächst. Eine noch so umfangreiche, schematische Behandlung der Interpunktion, der die Fassung der Lehrpläne von 1891 noch Vorschub leisten konnte, da hier die Interpunktionsübungen als Sonderaufgaben der V erschienen, verbürgt keinesfalls Sicherheit und Festigkeit des Wissens, da sie in der Luft schwebt und die Schüler mit zu vielerlei auf einmal überschüttet. Dagegen gestaltet sich alles glatt und einfach, wenn sich die Zeichenlehre stufenmäßig der sich immer mehr entwickelnden und vertiefenden grammatischen Einsicht in die Satzlehre anschließt. Danach ist die Behandlung der Schlußinterpunktion, des Kommas innerhalb eines abgeschlossenen Satzgedankens bei Anrede, Apposition und gleichen Satzteilen und des Kommas, Semikolons und Kolons zur Kennzeichnung der Teilgedanken eines Satzgefüges den verschiedenen Klassenstufen zuzuweisen, auf denen der einfache, der erweiterte und der zusammengesetzte Satz zum Verständnis kommt. Daß dieses in der Praxis längst be-

[1]) W. Rein, Encykl. Wörterbuch d. Päd. II 659.

währte Verfahren in den neuesten Lehrplänen endgültig sanktioniert ist und ausdrücklich hervorgehoben wird, es sei der innere Zusammenhang der Zeichensetzung mit dem Aufbau des Satzes überall zu betonen, ist ein methodischer Fortschritt und verdient Anerkennung und Nachachtung.

Während aber dies Eingehen auf die Satzlehre bei Gelegenheit der Interpunktion im Grunde nur Auffrischung des aus dem fremdsprachlichen Unterricht Bekannten ist, so erfordern einige syntaktische Fragen eine besondere Behandlung, da sonst vages Irrlichtelieren in späterer Zeit unvermeidbar ist. Ich berühre damit einen wunden Punkt, auf den schon vor 12 Jahren Wustmann in seinem anregenden Büchlein über 'Allerhand Sprachdummheiten' besonders scharf hingewiesen hat, der aber nach meinen Erfahrungen bisher der Heilmittel spottet, nämlich die Verwirrung in der Verwendung der Tempora und Modi. Wie oft muß man z. B. bei Inhaltsangaben dramatischer Szenen — gelegentlich ganze Seiten hindurch — das leidige Imperfekt und Plusquamperfekt ausmerzen! Wie oft wirren sich die verschiedenen Tempora in wildem Wirbeltanz durcheinander! Wie selten ist selbst auf der obersten Stufe eine bewußte Klarheit über den Gebrauch des Konjunktivs, der in Inhaltssätzen allmählich immer mehr an Boden zu verlieren droht und mehr und mehr dem Indikativ weicht! Auf Blütenlesen darf man verzichten, denn jeder Aufsatz bietet mehr oder weniger ergiebige Ausbeute. Praktische Gründe erheischen hier nachdrückliche Belehrung, und die üblichen Leitfäden, z. B. Lyon, zeigen hier, gerade weil sie zu sehr das systematische und zu wenig das praktische Bedürfnis berücksichtigen, klaffende Lücken. Und doch hätte der Konjunktiv um so mehr Anspruch auf Behandlung auch im deutschen Unterricht, da sich gerade bei ihm die Eigenart der deutschen Syntax gegenüber der lateinischen scharf heraushebt und anderseits die Umgangssprache mit ihrer fast durchgängigen Vermeidung des Konjunktivs Präsentis im Gegensatz zu der Schriftsprache steht. Rechtzeitige, gründliche, beileibe nicht systematische Unterweisung über diese Dinge etwa in Tertia erspart später viel Ärger und Arbeit.

Praktische Gesichtspunkte müssen auf den unteren Stufen für den grammatischen Unterricht durchaus maßgebend sein. — Sprachdummheiten, Nachlässigkeiten, Willkürlichkeiten und Geschmacklosigkeiten, die von Zeit zu Zeit seuchenartig um sich greifen, verlangen besondere Beachtung und Bekämpfung. Es ist eine bekannte Erscheinung, daß gerade die Jugend solche Modetorheiten und Albernheiten rasch aufgreift und gern mitmacht, glaubt sie doch sich damit einen besonderen Anstrich von Bildung geben zu können und steht sie doch der Zeit, wo der schöpferische Naturtrieb der Sprache am kräftigsten ist, noch nahe, und fehlen ihr doch noch die sicheren Maßstäbe eines ausgebildeten Sprachgefühls. Was Wunder, wenn z. B. die 'im österreichischen Völkerbrei' erwachsenen Mißbildungen: 'man aberkannte ihm die bürgerlichen Ehrenrechte, eine Aufgabe obliegt ihm' [illegible] obwohl die verschiedene Betonung in übergehen und [illegible] und wiederholen und die verschiedene Bildung [illegible] ohne Vorsilbe (es hat obgelegen, ich habe [illegible] und Auge zeigt, ob wirk-

liche Komposition oder nur Proklise der Präposition vorliegt! Und ebenso begreiflich ist es, wenn gerade in kümmerlichen Stilübungen so kostbare Blüten wie 'voll und ganz' (neuerdings auch 'ganz und voll'), 'selbstredend', 'selten schön', 'in Bälde', 'tadellos' und natürlich auch 'Übermensch' mit seiner überreichen Fülle von Derivaten sich vorfinden. Ich habe es sogar erlebt, daß ein wackerer Quartaner die 'Schnelligkeit von 0,5' als besondere Feinheit verwandte. Schließlich, um wenigstens einige arge Beispiele aus der Satzlehre anzuführen, muß der häßlichen Inversion nach und, sowie der zu gefährlichen Mißverständnissen führenden und unüberlegten Verwendung des unflektierten Partizips nach Kräften gewehrt werden.

Vielleicht vermißt man hier eine ausdrückliche Erwähnung der Pflicht der Schule, dem Fremdwörterunwesen zu steuern. Sie erscheint aber zur Zeit nicht mehr vonnöten; die Hochflut ist zurückgeebbt und hat sogar an dem wertvollen Besitz der Lehnwörter genagt und manch gutes Körnchen weggespült. Ja es steht zu befürchten, daß selbst ein ganz harmloses Fremdwort auf manchen Lehrer wirkt wie rotes Tuch auf den Truthahn; ist es doch vorgekommen, daß ein Lehrer in einem Vortrag nur nach vorangegangener Entschuldigung das Wort 'Idee' zu gebrauchen wagte. Mag man immerhin das Ehr- und Pflichtgefühl der Schüler der Muttersprache gegenüber wecken und entbehrliche Fremdwörter von der Schwelle weisen, ein notwendiges Korrelat muß es sein auch 'unsere Nationalschulden' (Herder) aus alter Zeit zu würdigen und die Lehnwörter als wichtige Zeugnisse mächtiger uns von außen zugekommener Bildungsströme zu schätzen und zu schützen, damit nicht überspannte Deutschtümelei und bedenklicher Chauvinismus Raum gewinnen.[1])

Neben den allgemein verbreiteten Sprachdummheiten gibt es aber auch lokale Sprachsünden, an denen der Unterricht nicht vorübergehen kann. Jakob Grimm meinte freilich: 'Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen eine selbsteigene lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen.' Aber die Erfahrung widerspricht dem: man braucht nur an den jungen Goethe in Leipzig zu denken, was er mit den Eigenheiten seines oberdeutschen Dialekts unter dem beständigen Hofmeistern der selbstgerechten Meißner Mundart auszustehen hatte; es ward ihm von alledem so dumm, als ging ihm ein Mühlrad im Kopfe herum, und er wußte kaum mehr, wie er sich über die gemeinsten Dinge zu äußern hatte. Ein solch pedantisches Regiment wie damals gibt es nun zwar nicht mehr, ja wir stehen unter dem Zeichen der Heimatkunst; aber Mundart und Schriftsprache weichen doch immer noch stark voneinander ab. Grimm verglich selbst treffend die heimische Mundart mit dem 'bequemen Hauskleide, in dem nicht ausgegangen wird'; und peinlich berührt es uns, wenn wir selbst bei Gebildeten Ausdrücken wie 'es hat gegangen, er hat sich gefallen, ich gehe bei Müllers, Pastöre, das Schirm' begegnen, die

---

[1]) Weiteres enthält mein Aufsatz: 'Die Lehnwörter im deutschen Unterricht' in Lyons Zeitschrift f. d. deutsch. Unterr. 1892 V 665 ff.

z. B. am Niederrhein durchaus gäng und gäbe sind. Es ist um diese Provinzialismen eine eigene Sache; ein mundartliches Wort, eine landläufige Ausdrucksweise kommt dem, der sie gebraucht, meist erst dann als Eigenheit zum Bewußtsein, wenn er darauf aufmerksam gemacht wird, und ein noch so ausführlicher Leitfaden der deutschen Grammatik kann viele dieser Fehler aus ihren geheimen Verstecken nicht aufstöbern. Man hat es daher wohl als ein Erfordernis erklärt, daß jedes Lehrerkollegium sich selbst 'seinen unentbehrlichen Hausbedarf' zusammenstelle, da selbstgebackenes Brot auch hier am besten nähre.[1] In Wirklichkeit wird das wohl nirgends geschehen sein; aber gut ist es, wenn auf diese Dinge der Blick gelenkt wird. Wo brauchbare Zusammenstellungen von lokalen Sprachsünden vorhanden sind — ich denke an das verdienstvolle Heftchen: 'Bergische und andere Sprachsünden' von A. Schönhage 1897 —, da wird der Unterricht gut tun, sie zu verwerten; im übrigen erwächst jedem Lehrer aus der Praxis eine Reihe von Gruppen besonderer Fehler, und er wird im Unterricht prophylaktische Vorkehrungen gegen sie treffen.

Schwieriger als die Frage nach dem Was? ist die nach dem Wie? des grammatischen Unterrichts; und es steht zu befürchten, daß trotz der zahlreichen Vorarbeiten auf methodischem Gebiet, wie sie in den Berichten der Direktorenkonferenzen und in besonderen Büchern vorliegen, Übereinstimmung sich nur schwer wird erzielen lassen. Ob das ein Fehler ist? Ich glaube nicht, da ich auf dem allerdings etwas ketzerischen Standpunkt stehe, daß der Lehrerpersönlichkeit auch hier möglichst Freiheit und Gelegenheit zur Betätigung ihrer individuellen Fähigkeiten zu lassen ist. Mag immerhin der Neuling im Unterricht ein ausführliches grammatisches Lehrsystem zu grunde legen und des Guten zu viel tun, gelegentlich wohl gar eine volle Stunde der Grammatik widmen, während in der Beschränkung erst sich der Meister zeigt und vieles anziehender zugleich und wirksamer wird, wenn es gelegentlich zur Besprechung kommt; die entscheidende Hauptsache ist, daß das Notwendige gelehrt wird, und jedenfalls darf das scheinbar Gelegentliche nicht auch in Wirklichkeit Zufälliges sein. Das wird aber nur dann der Fall sein, wenn für die einzelnen Klassen bestimmte Lehrpensen auch für die Grammatik festgelegt werden. Der methodischen Freiheit des Lehrers muß eine stoffliche Gebundenheit die Wage halten. O. Lyon[2]) hat es gelegentlich als das Grundübel, an dem der deutsche Unterricht leide, erklärt, 'daß jeder Lehrer in seiner Klasse gewöhnlich nur gerade das mit den Schülern treibe, was ihm zusage, und was er von seinem Standpunkt aus für das Beste halte, ohne bis ins einzelne genau Rücksicht zu nehmen oder überhaupt Rücksicht nehmen zu können auf das, was in den früheren Klassen dagewesen sei'; und das ist wohl nicht zu schwarz gesehen. Es ist jedenfalls eine alte Wahrheit, daß eine gelegentliche Berück-

---

[1]) Vgl. Verhandlungen der XXII westf. Direktorenkonferenz S. 58.

[2]) In der Vorrede zu seinem Buch: 'Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache.'

sichtigung im Schulleben ein Freibrief fürs Vernachlässigen und Vergessen ist. Und dieser Gefahr dürfen grundlegende Dinge nicht ausgesetzt werden; gleichgültig ist es dabei meist, welcher Stufe die betreffenden Aufgaben zugewiesen werden; im ganzen ist allerdings vor Verfrühung zu warnen. Doch weiß ich, daß ein tüchtiger Lehrer Ablaut, Umlaut und Brechung, die die neuesten Lehrpläne erfreulicherweise ausdrücklich der O III zuweisen, mit Geschick und Erfolg schon in V zu behandeln verstand. Zum eisernen Bestand sprachlichen Wissens muß bei den Schülern auch die Lautverschiebung gehören, mag man sie nun mit O. Lyon der Hauptsache nach schon in Tertia durchnehmen, wo die plattdeutschen Gedichte des Lehrbuchs auch eine äußere Anknüpfung bieten, oder, was mir ratsamer erscheint, nach O II verlegen, wo im Mittelhochdeutschen die Bekanntschaft mit einer älteren Sprachstufe eintritt und derartige sprachgeschichtliche Themen naturgemäß mit Freude aufgenommen werden, oder etwa nach I in Anschluß an die Würdigung Luthers und seiner Bedeutung für die Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache. Ein Schade ist es natürlich nicht, wenn bei all diesen Anlässen die wichtige Erscheinung zur Sprache kommt; von dem Vernerschen Gesetz und ähnlichem würde ich selbst auf der obersten Stufe nichts erwähnen.[1]) Weshalb gerade die angeführten beiden Gruppen von Gesetzen als Beispiele genannt sind, ist wohl ohne weiteres klar; man darf sie die zwei Pforten nennen, die in das Allerheiligste des Sprachverständnisses führen, und kann sich unter Abstrich der Überschwänglichkeiten das Wort Schmitthenners (a. a. O. S. XXXI) wohl zu eigen machen: 'jene öffnet die Einsicht in die rechte Natur des Konsonanten, diese in diejenige des Vokals. Wer darum durch jene zwei Lehren durchgedrungen ist, der hat die Weihe und darf schauen'.

Sehr dankenswerte Richtlinien für die Stoffverteilung enthalten die neuesten Lehrpläne, nur daß sie die Eigenart der gymnasialen und realen Anstalten nicht berücksichtigen; sie können demnach die Grundlage für die Sonderlehrpläne bilden. Praktisch ist es, wenn für diese ein guter Leitfaden, etwa Matthias, Lyon, Wilmann oder Lattmann — wer die Wahl hat, hat die Qual — ausgenützt wird, damit ein einheitlicher Geist im Unterricht walte und bei Schwankungen in der Auffassung und Erklärung sprachlicher Erscheinungen für die Schüler besonders der niederen Klassen keine unnützen Schwierigkeiten geschaffen werden. Auch für die Zeichensetzung muß eine für die einzelnen Anstalten verbindliche Abmachung vorhanden sein, die z. B. für das Komma vor Infinitiven klare Normen schafft.

Ein besonderes grammatisches Lehrbuch für die Schüler erscheint dagegen nicht nötig; zwar hat sich auch die achte hannoversche Direktorenversammlung abweichend zu dieser Frage geäußert. Man glaubt meist, die Einführung eines besonderen Leitfadens verbürge ohne weiteres auch einen gründlichen, planmäßigen Betrieb. Aber zweifellos birgt jeder Leitfaden auch große Gefahren

[1]) Im Widerspruch zu den hochgespannten Forderungen E. Walbes, Die Spuren älteren [S]prachstandes im Neuhochdeutschen. Wesel 1896.

in sich; ich nenne nur die Belastung der Schüler mit häuslicher Arbeit', obwohl gerade hier der Schwerpunkt auf der gemeinsamen Klassenarbeit ruhen muß, weitschichtigen äußeren Regelkram statt inneren Erfassens der Spracherscheinung, Hinarbeiten auf systematische Vollständigkeit, kurzum Übertragung einer Technik, die für Fremdsprachen wohl berechtigt sein mag, auf die Muttersprache, in der doch die Formen nicht erst mechanisch erlernt zu werden brauchen. Hirngespinste sind diese Gefahren nicht; selbst F. Kern redet in seinem Grundriß der deutschen Sprachlehre S. V davon, daß sich die Schüler 'in häuslicher Arbeit die feste Terminologie' einprägen müssen, und J. Boock verlangt in seiner oben erwähnten Mustermethodik S. 92 sogar: 'Ist die gut stilisierte Regel als Resultat aus der Induktionsarbeit erwachsen und durch Einzelsprechen und Chorüben etwas befestigt worden, dann heißt es: «Grammatik vor!» Nun wird den Schülern durch Aufschlagen, Nachlesen und Anstreichen der bezüglichen Stelle in dem Lehrbuche der Ort gewiesen, wo die entwickelte Regel zu finden ist. Man unterschätze diese Tätigkeit nicht! Ein guter Schüler zieht aus ihr den Gewinn, daß er sich fast den Paragraphen merkt, in welchem seine Regel steht; und das ist für später von Nutzen. . . . Als Hausaufgabe bleibt dann das Lernen mit dem eventuellen Anschauungsbeispiel und mit der eventuellen Zielfrage.' Ist denn das Auswendiglernen der grammatischen Regel oder gar des Paragraphen wirklich so nötig für die Muttersprache? Heißt das nicht die Schüler auf dürre Heide führen, und ringsumher ist schöne, grüne Weide? Sind die Regeln nicht oft genug Wortgeklingel, das keinen Wert hat, und ist die Zeit, die man auf die Einprägung solcher Dinge verwendet, nicht verschwendet? Es wird wohl dabei bleiben, was O. Jäger gemeint hat, daß der Schüler mit der objektiven Norm, die man ihm mit derartigen Regeln für Zweifelsfälle zu geben hofft, in Praxi nichts anfangen könne, weil er sie wieder vergessen habe. — Im ganzen genügen nach meiner Erfahrung die kurzen grammatischen Anhänge der meisten Lehrbücher den Bedürfnissen der Schüler; sie schließen die gerügten Gefahren aus und geben doch einen Anhalt für den Unterricht und eine Handhabe zur gelegentlichen Auffrischung des behandelten Stoffes. Auf alle Fälle zwingen sie die Unterweisung sich von dem Buch zu emanzipieren, und das kann der Frische derselben nur zuträglich sein; denn auch hier gilt der Satz: Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig. — Die richtige Methode schließt also an sich zwar die gedächtnismäßige Einprägung fest formulierter Regeln und bestimmter Paradigmen nicht aus, aber sie macht sie in den meisten Fällen überflüssig.

Je mehr so das Schwergewicht auf den mündlichen Unterricht geschoben wird, umso planvoller und anregender muß dieser gestaltet werden, wenn er seiner Aufgabe annähernd gerecht werden soll. In der Regel verlangt man einen systematischen, selbständigen Unterricht im Anschluß an die Prosalektüre. Weshalb hier die Schranken weiter gesteckt sind, wird nach dem Gesagten klar sein. Die Unterweisung wenigstens auf den unteren Stufen hat keine theoretischen, sondern rein praktische Ziele, die durch die allgemeinen Forderungen

der Lehrpläne und die Sonderbedürfnisse der verschiedenen Sprachgebiete bedingt sind, also ist ein klarer Plan, aber kein System am Platz. Die Verwirklichung dieses Planes wird vielfach eine selbständige Unterweisung erfordern, und es ist eine bewährte Gepflogenheit, zeitweise, etwa 10—15 Minuten jeder Stunde grammatischen Aufgaben zu widmen; aber angelehnter und gelegentlicher Unterricht wird, je höher hinauf, um so mehr an seine Stelle treten. Und schließlich ist die Anlehnung an die Prosalektüre eine ganz willkürliche Forderung, die zugleich eine unberechtigte Herabsetzung der Prosa gegenüber der Poesie bedeutet. Das Beobachtungsmaterial, das ausgenutzt werden kann, steht doch nicht bloß in dem Lesebuch, sondern man kann aus dem lebendigen Gebrauch schöpfen. Und wenn die grammatische Verhunzung der poetischen Lesestücke, die sich ein so tüchtiger Didaktiker wie Kehr noch unbedenklich zu schulden kommen ließ, jetzt durchaus verpönt wird, so darf man darauf hinweisen, daß auch unter den Prosalesestücken unserer Lesebücher — Gott sei Dank! — noch recht viele sind, die für derartigen Mißbrauch zu gut sind. Natürlich soll man passende Beispiele auch aus dem Lesebuch so viel als möglich heranziehen und heranziehen lassen.

Gerade das ist ja am besten geeignet, den Schülern lebendiges Interesse für die behandelten grammatischen Fragen einzuflößen, wenn sie selbsttätig mitarbeiten und aus ihrem Erfahrungsschatz beisteuern. Deshalb ist die induktive Methode hier, wenn irgendwo, am Platz: sie bringt den Schüler dazu, selbst aus der Fülle sprachlicher Erscheinungen, die er unbewußt geübt, längst gekannt, aber nicht beachtet hat, das Gesetz abzuleiten, und das reizt ihn und verleiht dem Unterricht Frische und Leben.

Nach den Lehrplänen könnte es so aussehen, als sei mit der Tertia der grammatische Unterricht erledigt, aber das ist nicht ihr wahrer Sinn, nennen sie doch neuerdings als Ziel des deutschen Unterrichts ausdrücklich, dem Schüler einen Einblick in die Eigenart und die Entwicklung seiner Muttersprache zu geben. Allerdings ist das die Voraussetzung dafür, daß die Schüler einen sicheren Maßstab für die Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks erhalten; aber auf den unteren Stufen wird man füglich derartige sprachgeschichtliche Erkenntnis und einen zusammenhängenden Überblick nicht verlangen können, vielmehr bildet das eine Aufgabe der Oberklassen, die freilich nur dann ohne großen Zeitaufwand gelöst werden kann, wenn der frühere Unterricht tüchtig vorgearbeitet und vor allem die Beobachtungsgabe stufenmäßig entwickelt hat. Sollen die Schüler nicht mit der falschen Vorstellung ins Leben übergehen, als sei die Sprache ein starres, aus unerbittlichen Regeln zusammengesetztes Lehrgebäude, so darf jedenfalls das geschichtliche Leben der Sprache ihnen nicht fremd geblieben sein. Sonst bleibt die Gefahr bestehen, daß bei schwankendem Sprachgebrauch immer wieder die verkehrte Frage gestellt wird: Ist das richtig oder falsch? Muß es heißen: entlang des Flusses, oder en[illegible] Fluß, oder den Fluß entlang oder am Fluß entlang?

[illegible] geglaubt in der psychologischen statt der historischen Spr[illegible]ine vollkommen genügende Grundlage zur Steigerung des

Sprachgefühls zu finden, und die österreichischen Schulen haben demzufolge zeitweise den Versuch gemacht, mit ausschließlicher Beschränkung auf das Hochdeutsche 'die lebendigen Kräfte der Sprachbildung und deren Gesetze zum Bewußtsein zu bringen'. Bekanntlich ist der Versuch gescheitert, und man wird sich deshalb mit dem weniger anspruchsvollen Ersatz begnügen müssen, die wesentlichen Züge der Sprachentwicklung an wohlgewählten Beispielen zu veranschaulichen. Wie das in fesselnder Weise gemacht werden kann, hat W. Münch in seinem Aufsatz: 'Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichts'[1]) geistvoll dargelegt. Die Bibel, die alten Kirchenlieder, das Volkslied, der Dialekt, die Dichtersprache, die Wortkompositionen sind besonders ergiebige Fundgruben für sprachgeschichtlich wertvolle Beispiele. 'Röslein rot', 'Bei einem Wirte wundermild', 'Rotbart lobesam', 'Das Alter ist ein höflich Mann' (Goethe) in Verbindung mit 'Edelmann', auch 'Adler' (edel-Ar), 'Junggesell', 'Grünschnabel' u. s. f. zeigen den Reichtum unserer Sprache hinsichtlich der Stellung und Behandlung des attributiven Adjektivs. 'Ans Licht der Sonnen', 'Festgemauert in der Erden', 'Liebfrauenmilch' neben 'Sonnenschein', 'Erdenleid', 'Harfenklang' bieten die alten, volleren Formen; 'Lobende schließe mit Amen', 'Heiland', 'Wiegand', 'weiland' führen immer näher an die ursprüngliche Form. Und praktische Bedeutung gewinnt z. B. sofort die Beobachtung, daß die Vorsatzsilbe 'ge' im Partizip kein integrierender Bestandteil der Bildung ist, wie das altertümliche 'Es ist das Heil uns kommen', 'Der uns bracht hat zum rechten Vaterland' neben 'hintergangen', 'übersetzt' beweisen. Denn nun erhält die auffallende Erscheinung, daß wir sagen: 'Ich habe lange warten lassen, ich habe ihn kommen sehen, ich habe ihm sammeln helfen', erst rechtes Licht, und diese Formen erscheinen als wirkliche Partizipien, die allerdings nunmehr durch ihr äußeres Zusammenfallen mit dem Infinitiv große Verwirrung veranlaßt und auch schwache Verba zu analogen Bildungen verführt haben: 'ich habe nicht stören wollen, ich habe ihn rufen hören'. Bedeutung und Eigenart des Präfixes lehren dann etwa 'Gefährte, Geselle, Gefilde, Gebirge, Vergnügungen (neben genügen), Glied (neben Augen-lied), Glaube, Glück'. 'Zeuch ein zu deinen Toren', 'was da kreucht und fleucht' wird man sich ebensowenig als brauchbare Zeugen alten Lautstandes entgehen lassen. Der Vergleich des volkstümlichen Plattdeutschen mit dem Hochdeutschen oder in Gegenden, wo das Plattdeutsche nicht heimisch ist, die zahlreichen niederdeutschen Bestandteile der hochdeutschen Schriftsprache (Laffe neben Lappen, Suppe neben saufen, stottern neben stoßen) bieten Beobachtungsmaterial für die zweite hochdeutsche Lautverschiebung und leiten zum Verständnis der ersten germanischen. Weitere Aufschlüsse können die alten Lehnwörter geben, auch für Vokalveränderungen, Brechung und Umlaut, z. B. 'Laune: luna, Mauer: murus, Messe: missa, Küster: custos'; erst recht für Veränderung, Verschiebung oder Verengerung des Inhalts, z. B. 'Dichten, Brief, Pein, Pilgrim'. Natürlich hat die [illegible] -tungsverände-

---

[1]) In dem Buch 'Vermischte Aufsätze' [illegible]

rung ein ebenso gutes Recht in der Schule wie die der Lautveränderung. Ist der Lautstand gleichsam der Leib, so ist die Bedeutung die Seele des Wortes, und auch sie erfährt die einschneidendsten Veränderungen: 'Roß, Pferd, Gaul, Mähre'; 'Marschalk' neben 'Marschall', die ganze Staffelleiter der militärischen Titel bis zum 'Generalissimus' alter Zeit zeigen das Steigen und Fallen der Wörter im Kurswert, 'Freidanks Bescheidenheit', 'Schimpfspiel' die Verschiebung des Sinns, 'Ereignis' neben 'Auge', 'erwägen' neben 'Wage', 'gerne' neben 'Gier', 'Getreide' und 'Geschmeide' neben 'tragen' und 'schmieden', 'Eimer', 'Zuber' neben 'Bahre' die Trübung der Urbedeutung, die tautologischen Neubildungen: 'Grenzmark, Damhirsch, Maulesel' die völlige Abschleifung des alten Gepräges, und 'ehrlich, ehrsam, ehrbar' neben 'ehrenhaft, ehrenwert, ehrwürdig' den Gang der Entwicklung. Stoff liegt also in Hülle und Fülle vor, wer noch mehr sucht, findet ihn jetzt bequem außer in dem systemlosen, aber um so anregenderen Büchlein von R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in O. Behaghel, Die deutsche Sprache 1. Aufl. 1886, Fr. Heußner, Unsere Muttersprache und ihre Pflege 1879 und O. Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen 1895, um nur drei Werke zu nennen, für deren praktischen Wert ich bürgen kann. Daß Muff in dem Lesebuch für U II unter dem Titel 'Deutsche Ausdrücke, Redensarten und Sprichwörter' sprachgeschichtliche Abschnitte gebracht hat, verdient Anerkennung, hoffentlich werden sie vielfach benutzt zur Belebung des Sprachgefühls.

Aber wenn auch diese Einzelheiten im Unterricht planvoll zu einem Ganzen vereinigt werden, ja einmal eine Reihe von Stunden einem 'zusammenfassenden, ergänzenden, planvollen Unterricht' gewidmet werden, so sollte dies Ganze auf alle Fälle einen festeren Halt bekommen durch Darbietung einiger zusammenhängender Bilder aus deutscher Sprachvergangenheit. Viel ist dafür nicht nötig, aber es ist keine Spielerei, wenn außer der echten Luthersprache und einigen Proben des Mittelhochdeutschen auch das Altdeutsche und Gotische den Schülern zu Gehör kommen. Zum mindesten ein Eindruck von der Schönheit der alten vokalreichen Endungen wird so erreicht, und er kann mit dazu helfen, die in ihrem Bestand immer mehr bedrohten kümmerlichen Reste derselben zu retten.

Ja, ich gehe noch einen Schritt weiter und trete für den Betrieb des Mittelhochdeutschen mit Entschiedenheit ein; es ist von je ein Schmerzenskind der Lehrpläne gewesen, das, bald gepflegt, bald ausgesetzt, nicht recht hat leben und sterben können, und doch ist es nach Burdachs treffendem Wort unmöglich, den Lehrstoff der geschichtlichen Grammatik ohne Einführung in das Mittelhochdeutsche dem Schüler zu lebendigem, fruchtbarem Verständnis zu bringen und zu seinem bleibenden Besitz zu machen. In dieser Forderung des mhd. Unterrichts treffe ich mich ganz mit Hildebrand, Lehmann und Ziehen und kann mir ohne Einschränkung des letzteren Wunsch nebst Begründung zu eigen [illegible]: 'Schärfer sollte die unendlich reichhaltige Belehrung betont w[illegible] Schülern im mhd. Unterricht auf O II zu teil werden kann; [illegible]aß sich einmal im Laufe des Unterrichtsganges alle Fragen

der Formenlehre und Syntax auch unter dem Gesichtspunkt des deutschen Sprachgeistes und seiner geschichtlichen Entwicklung darstellen.'[1]) Ich glaube sogar, daß der Wandel des Lautbestandes, der Flexion, der syntaktischen Fügung, der Wortgebilde, des Wortsinns und der Wortverwendung am besten und sichersten am Mittelhochdeutschen erkannt und verstanden wird. Die Sprache klingt so an unser Hochdeutsch an, daß sie dem Schüler fast ohne weiteres verständlich scheint, und doch wird er bei schärferer Aufmerksamkeit bald den großen Abstand vor allem in Form und Inhalt der Worte gewahr und erhält mit vorzüglich geeignetem Stoff zugleich kräftige Anregung zum eigenen Beobachten der Sprachentwicklung.

Und da sich die neuen Tage
Auf dem Schutt der alten bauen,
Kann ein ungetrübtes Auge
Rückwärts blickend, vorwärts schauen.

[1]) Vgl. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts 1901 S. 247.

EINIGE WINKE FÜR DIE ERKLÄRUNG DEUTSCHER GEDICHTE

Von Harry Denicke

Mich soll unter Verzicht auf irgendwie erschöpfende Behandlung die Frage beschäftigen, wie der Lehrer bei der Erklärung deutscher Gedichte zu verfahren habe, oder, da es wie auf so vielen Gebieten menschlichen Lebens und Strebens auch hier keine allein seligmachende Methode gibt, doch mit Nutzen verfahren könne. Die deutschen Lektürestunden sollen gewiß die erfreulichsten von allen Unterrichtsstunden sein und sind es wohl auch überall da, wo sie mit Geschick und Geschmack gegeben werden. Anderseits ist es aber eine nicht so ganz seltene Erfahrung, daß sie den Schülern gerade die langweiligsten sind. Natürlich trifft in diesen traurigen Fällen die Schuld lediglich den langweilenden Lehrer. Denn die Stoffe — gehaltvolle und ansprechende Prosadarstellungen oder vollends poetische Hervorbringungen in den vertrauten Lauten der Muttersprache — müssen, wenn nachgedacht und nachgefühlt, jeden Menschen, der überhaupt geistige Bedürfnisse hat, also auch jeden normal veranlagten Schüler rasch gewinnen und dauernd fesseln. Aber freilich die Voraussetzung ist eben, daß der Hörer oder Leser, ob jung oder alt, sie auch versteht. Nicht von Grund aus, aber doch im wesentlichen, während der Rest, der bei diesem oder jenem verschieden groß sein mag, wie so vieles in allem Unterricht der bloß gefühlsmäßigen Auffassung oder gar bloß unbestimmter Ahnung überlassen bleiben muß und darf. Wie vermitteln wir nun die poetischen Herrlichkeiten eines Goethe und Schiller dem Nachdenken und Nachempfinden unserer Schüler? Sie sind nicht für die Altersstufen bestimmt, auf denen diese stehen. Sie sind vielmehr die Äußerungen der reifsten und reichsten Geister, die wir haben, und es gehört schon eine hohe Bildung und viel eigene äußere und innere Erfahrung dazu, daß selbst Erwachsene sie gründlich verstehen. Aber vieles, sehr vieles läßt sich gleichwohl auch dem jüngeren Alter erschließen oder nahebringen. Denn der Dichter besitzt eben die Zaubergabe, aus Steinen Brot zu machen, auch die abstraktesten Gedanken in die Form der Anschauung umzusetzen und der Auffassung schwerer Inhalte durch Mitbeteiligung der Phantasie und des Gefühls zu Hilfe zu kommen. Ich will im folgenden von der Lektüre größerer Dichtungen wie Dramen und Epen, deren schulmäßige Deutung schon aus dem äußeren Grunde ihrer Umfänglichkeit vielfach abweichenden Grundsätzen zu folgen hat, absehen und mich auf die Erklärungsformen von Gedichten beschränken, wobei es sich auch aus didaktischen Gründen empfiehlt, den Unterschied zwischen der ausschließlich oder

vorzugsweise erzählenden und anderseits der rein lyrischen und lehrhaften Gruppe im Auge zu behalten.

Auf den unteren Klassen muß man sich m. E. ganz vorwiegend an die erste Gruppe halten. So verschiedener Meinung man auch über die Tauglichkeit eines Gedichtes für eine bestimmte Altersstufe in einzelnen Fällen sein kann, so scheinen mir doch einige Lesebücher, so das weitverbreitete von Hopf und Paulsiek, die nach dem Alter sich abstufende Empfänglichkeit der Schüler bei der klassenweisen Verteilung ihrer poetischen Darbietungen nicht immer vorsichtig genug einzuschätzen. Was sollen in den unteren Klassen, da wir doch um passendere dichterische Lesestoffe wahrlich nicht verlegen sind, lyrische Ergüsse geistlichen oder weltlichen Inhalts, die Gefühle und Stimmungen zum Ausdruck bringen, von denen die kleinen Kerle überhaupt noch keine oder doch nur eine gar zu blasse Ahnung haben? Nicht, daß ich hier überhaupt alles Lyrische grundsätzlich ausgeschlossen sehen möchte. Es kommt eben immer auf Form und Inhalt des betreffenden Gedichtes an. Lieder wie 'Mit dem Pfeil und Bogen' oder 'Ich bin vom Berg der Hirtenknab'' kann und soll gewiß jeder acht- oder neunjährige Knabe hören, lesen und lernen. Überhaupt Stimmungsgedichte, die an wirkliche oder mögliche kindliche Erfahrungen anknüpfen, die frischen Lebensmut, schlichten Natursinn und gläubiges Vertrauen in einfachen, herzlichen Worten aussprechen wie so viele Lieder von Hey, Reinick, Löwenstein u. a. Dagegen liegt, wie ich glaube, die wunderschöne dichterische Antwort auf die Frage: Wo wohnt der liebe Gott? der Altersstufe noch zu hoch, für die die meisten Lesebücher sie bestimmen. Ebenso würde ich Uhlands allerliebste Verse vom guten Apfelbaum aus der Vorschule lieber gleich in die mittleren oder oberen Klassen verlegen. Die köstliche Laune, die sie durchweht, die sinnige Vergleichung mit einem freigebigen Wirt finden wohl erst hier Nachklang und rechtes Interesse. Das gleiche Mißverhältnis finde ich, um aus dem Lesebuch von Hopf und Paulsiek für Quinta einige Sachen herauszugreifen, bei folgenden lyrischen Gedichten: Sehnsucht nach dem Frühling, Im Walde, Wanderlust, Mein Lieben, Abendlied, Abendfeier, Sternhelle Nacht, Seligkeit, Herbstpredigt, Des deutschen Knaben Robert Schwur, gleichviel ob der Dichter selber das letztere einem Knaben in den Mund gelegt hat. Solche Verfrühungen sind gerade wegen des Reizes all dieser an sich prächtigen Lieder bedauerlich, die nun nicht wirken, was sie zu rechter Zeit wirken könnten.

Wie so anders die epischen Gedichte: Die Heinzelmännchen, Siegfrieds Schwert, Die Rolandslieder, Als Kaiser Rotbart lobesam, Des deutschen Knaben Tischgebet und andere mehr in Hülle und Fülle! Märchenzauber und tatenfrohes, naturwüchsiges Heldentum in anschaulichen Handlungen und Erlebnisse[illegible] aber in bloß lyrischen Gefühlsäußerungen ausgeprägt — das ist do[illegible] ssenste Geistesnahrung für die Kinderjahre. Dagegen würde i[illegible] uf dem epischen Gebiete zu bleiben, gewiß in Übereinstimmung [illegible] ren Lehrern Gedichte wie 'König Wilhelm in Charlottenburg' [illegible] iedrichs letzte Fahrt' mit ihren tiefen tragischen Kontrasten der

Sexta noch vorenthalten, wo Hopf und Paulsiek sie aufnimmt. — Ich will mit diesen paar Stichproben nichts weiter sagen, als daß der Lehrer gut tut, nicht in verba magistri zu schwören, sondern die poetischen Gaben des Lesebuchs erst selbst noch einmal daraufhin zu prüfen, ob sie nach seiner übrigens beständig zu entwickelnden Fähigkeit, sich in die Seele seiner Schüler zu versetzen, für deren jeweiliges Alter passen oder nicht. — Weiterhin, in den späteren Klassen, kommen nun natürlich auch rein lyrische und Gedankengedichte zu ihrem Recht — immer wieder in wohlüberlegter Auswahl, die auch allzu Schweres, beispielsweise Schillers tiefsinniges sittlich-ästhetisches Glaubensbekenntnis in 'Ideal und Leben', besser ausschließt.

Hat der Lehrer nun ein passendes Gedicht ausgesucht, so nehme er, in die Behandlung desselben eintretend, vor allem die äußeren und inneren Voraussetzungen sorglich in acht, die er bei seinen Schülern vorfindet. Sie sind vielleicht soeben vom Hof gekommen, haben sich dort ergangen oder gespielt und sollen nun vor die Offenbarungen eines dichterischen Genius gestellt werden. Es ist klar, daß ihnen hier ein halsbrecherischer Sprung aus einer Gemütslage in eine andere davon sehr verschiedene zugemutet wird. Und selbst wenn die tatsächlichen Voraussetzungen weniger ungünstig sind, wenn etwa schon der vorangegangene Unterricht der ersten halben Stunde oder die Nachwirkung einer früheren die Gefühlslage der Schüler gehoben hat, so besteht doch zumeist noch immer zwischen ihrer jeweiligen geistigen Disposition und dem Geist des Gedichtes eine Kluft, die der Lehrer — was nach meiner nicht unbegründeten Vermutung leider vielfach unterbleibt — durchaus erst versuchen sollte zu überbrücken. Noch mehr aber als durch diese zufällige augenblickliche Stimmung seiner Schüler sieht er sich dazu aufgefordert durch die weite Distanz, die naturgemäß überhaupt zwischen der Gedanken- und Gefühlswelt des Dichters und dem Seelenzustande unreifer Schüler besteht. Allerdings müssen die Gedanken, Empfindungen und Leidenschaften, die in dem Gedichte zu Worte kommen, auch schon ihre Seelen einmal berührt haben; sonst wäre es in Ermanglung aller Apperzeptionshilfen ein offenbarer Mißgriff, sie in solche fremde seelische Erlebnisse hineinblicken zu lassen; aber es sind doch nur erst leise und unsichere Vorklänge künftiger Erfahrungen, was sich da in den jungen Herzen regt. Hier tut demnach ein Vermittler not, der mit gleichem Verständnis in dem übervollen Herzen des Dichters wie in den vorahnenden Herzen der Schüler zu lesen vermag. Mit anderen Worten: der Lehrer muß nicht in aller Plötzlichkeit, wie so oft geschieht und leider auch die amtlichen Lehrpläne zulassen, ja zu fordern scheinen, mit der Mitteilung des Gedichtes — womöglich gar durch Vorlesung eines Schülers! — beginnen wollen; er muß erst seine jungen Hörer warm machen, in eine empfängliche Stimmung setzen, verwandte Saiten in ihrem Innern anschlagen, muß sie mit aller Eindringlichkeit zuvor auf den wesentlichen Ideen- und Stimmungsgehalt hinführen, den sie von dem Gedicht zu erwarten haben.

Der sehr verschiedene Zeitaufwand für die einzelnen Vorbesprechungen hängt natürlich davon ab, wie viele Verbindungsfäden zwischen den gegebenen

Vorstellungen der Schüler und den vorherrschenden Gedanken und Stimmungen des betreffenden Gedichtes jedesmal erst geknüpft sein wollen, um eine hinlänglich verständnisvolle Aufnahme zu ermöglichen. In dem Maß aber, in dem diese geistige Vermittlung gelingt, verstärkt und verinnerlicht sich von vornherein der Eindruck der nachfolgenden Lektüre. Wenden wir also auch auf unsere Lehrweise den Mahnspruch des Dichters an:

Willst du lesen ein Gedicht,
Sammle dich wie zum Gebete,
Daß vor deine Seele licht
Das Gebild des Dichters trete!

Allerdings wird es auch der trefflichsten Auslegung des Lehrers nicht gelingen, in seinen Schülern eine gleich klare, innige und beziehungsreiche Auffassung der dichterischen — wie überhaupt aller geistigen — Inhalte zu bewirken, als sie in ihm selber lebendig sein mag. Er liest vermöge seiner reicheren äußeren und inneren Erfahrung so manches zwischen den Zeilen, was seine im Fühlen und Denken weniger entwickelten Schüler noch übersehen, und hört in den Wendungen, Rhythmen und Reimen der Dichtersprache Töne mitklingen und anklingen, die ihr stumpferes Ohr noch überhört. Geibel hat diese naheliegende Beobachtung einmal in anschaulichem Bilde also ausgesprochen:

Wenn du zu Türmen aufklimmst auf gewundener Staffel, erscheint dir
Öfters das nämliche Bild, doch es erweitert sich stets;
So auch kommst du zumeist, aufstrebend im Reich der Erkenntnis,
Auf ein Bekanntes zurück, aber du schaust es erhöht.

Um so weniger darf der Lehrer der Aufgabe ausweichen, in den jungen Geistern dem Schönen und Erhabenen, das sie zunächst befremdet, ja bedrückt, zuvor die Stätte zu bereiten. Erst nach dieser Bemühung lasse er den Dichter selber zu Worte kommen. Natürlich durch eigene Vorlesung, nicht etwa schon durch Vorlesung der Schüler. Diese halten vielmehr inzwischen ihre Bücher am besten geschlossen, um sich nicht durch voreilende oder nachhinkende Lektüre zu zerstreuen. Hocherwünscht ist, daß der Lehrer gut vorlesen könne, bekanntlich eine leider gar nicht häufige Fähigkeit. Das erste Erfordernis, die sichere innere Nachbildung der mannigfaltigen dichterischen Gedanken und Stimmungen, müßte freilich jeder Lehrer, dem dieser ebenso wert- als verantwortungsvolle Unterricht anvertraut wird, erfüllen, aber sie genügt nicht entfernt, die Schönheiten der Dichtung auch im Vortrag hervortreten zu lassen. Es muß die Treffsicherheit in der wechselnden Dauer, Färbung und Stärke der einzelnen Töne hinzukommen, und das gelingt wieder nicht ohne Wohlklang, Geschmeidigkeit und Modulationsfähigkeit der Stimme. Immerhin hilft fleißige Übung wie überall so auch hier der dürftigen Begabung auf, wie sie die gute erst entwickelt und ausreift.

Ist nun durch Vorbesprechung und Vorlesung des Lehrers ein erster starker Gesamteindruck glücklich vermittelt, so werden bei offenen oder nach wie vor geschlossenen Büchern der Schüler, am besten hintereinander, sämtliche

etwa nötigen Wort- und Sacherklärungen gegeben, versteht sich, in größtmöglicher Kürze unter Vermeidung aller Exkurse und Abschweifungen, in die namentlich der Unterricht des Anfängers so gern abirrt, entweder in Form von Frage und Antwort oder noch besser durch eine kurze Auskunft des Lehrers, die eben den Vorzug hat, rascher über diese Nebendinge hinwegzuhelfen. Es muß allen tieferen Eindruck stören, wenn der nachherige Versuch einer nachschöpferischen Inhaltsentwicklung immer wieder in seinem Zusammenhange, der ein geschlossener sein sollte, durch sprachliche oder formale Erläuterungen durchbrochen wird. Aber auch für die Inhaltsentwicklung selbst sei ein Hauptgrundsatz: sie werde so knapp wie möglich gehalten, um so mehr, als ja die Vorbesprechung im voraus die meisten Hindernisse einer verständnisvollen Aufnahme bereits hinweggeräumt hat. Alles Interesse der Schüler muß erstickt werden, wenn Dinge, die sie ohne weiteres verstehen, noch durch unerträglich überflüssige Wiederholungsfragen breitgetreten werden. Es ist das die ledernste Schulpedanterie, die es geben kann. Ich habe Gelegenheit gehabt, verschiedene Gedichte, so Chamissos Alte Waschfrau, in der Volksschule 'erklärt' zu hören. Ich bin aufrichtig davon überzeugt, daß ich es immer nur unglücklich getroffen habe, aber es war schlimm. Jede Verszeile wurde, als nach Überwindung der ersten beiden Formalstufen die dritte mehr oder minder glücklich erstiegen war, in eine oder mehrere Fragen allertrivialster Sorte umgesetzt. 'Wo sehen wir die alte Waschfrau?' Antwort: Bei den Linnen. 'Wie stand sie da?' Geschäftig. 'Was für Haar hatte sie?' Weißes. 'Wie zeichnete sie sich vor allen anderen Wäscherinnen aus?' Sie war die rüstigste von allen. 'Wie hoch hatte sie ihre Jahre gebracht?' Auf 76. 'Wie hatte sie gelebt?' Fleißig und in Ehren. 'Durch welche Wendung hebt der Dichter ihren Fleiß nachdrücklich hervor?' Durch die Wendung: Mit saurem Schweiß. 'Wer wies sie zu ihrem Berufe?' Gott. 'So — nun wiederholt den Inhalt der ersten Strophe!' — So geht das, nur noch durch häufigere Wiederholungspausen unterbrochen oder verlängert, in aufdringlicher, öder Geschwätzigkeit durch das ganze Gedicht, und fast jede Frage ist eine Versündigung gegen den guten Geschmack und gegen die Zartheit der Poesie, die nicht mit plumpen Händen betastet sein will — und zugleich gegen die freudige Empfänglichkeit der nach Poesie hungernden Schüler, deren Gemüt natürlich bei solchem Verfahren völlig leer bleiben, ja deren natürlicher Sinn für das Schöne durch diesen Unverstand geradezu systematisch abgestumpft werden muß. Als ich den Lehrer fragte, wie lange Zeit er glaube zur Erledigung des Gedichtes nach der gegebenen 'Erklärungs'-Probe nötig zu haben, antwortete er, obwohl ich Zweifel in meine Ohren setzen möchte: durch den höheren Orts genehmigten Speziallehrplan seien dafür vier Tage, an jedem eine Stunde angesetzt worden. Nun ich meine, es heißt die Zeit verschwenden und die Kunst verderben, wenn die allseitige Behandlung dieses schlicht volkstümlichen Gedichtes mehr als etwa eine halbe Stunde in Anspruch nimmt.

In Wahrheit faßt ja auch der Schüler schon, wenn er nur zuvor auf die leitenden Gedanken und ihre bildhafte Einkleidung hingeführt und das Gedicht

ausdrucks- und eindrucksvoll vorgetragen worden ist, den Inhalt ganz überwiegend sogleich von selber auf — wofür sprächen denn unsere Poeten die anschaulichste Sprache, die es gibt — und sicherlich haben sie, wenn der Lehrer sich nur irgend auf die vorbereitende Einführung und das Vorlesen versteht, das Beste bereits genossen, nämlich den ersten starken Eindruck des Dichterwortes auf ihr Gemüt. Was noch kommen kann, ist bestenfalls Klärung und einige Vertiefung.

Handelt es sich um epische Stoffe, so tut der Lehrer gut, nach O. Jägers einsichtigem Rat mit dem Äußerlichen anzufangen. Wo trägt sich die Sache zu? Wieviel Personen treten auf? Was sagen und tun sie? Wie hier bei erzählenden Gedichten, so ist man auch sonst nicht verpflichtet, nun durchaus die vom Dichter vorgezogene Gedankenordnung oder gar die äußerliche Folge der Strophen bei der Besprechung einzuhalten: es kann Fälle geben, wo sich aus irgendwelchen didaktischen Gründen eine veränderte Gruppierung empfiehlt. Dabei gilt es nun, die einzelnen Vorstellungen, die bildlichen und die abstrakten, wo nötig, zu verdeutlichen und vor allem sie in ihrem inneren Zusammenhang wie in ihrer Zusammengehörigkeit zu begreifen. Das hellste Licht falle wieder auf die eigentlichen Leitgedanken, wie schon die Vorbesprechung ihrem Verständnis vorarbeitete, um gerade sie tief in Herz und Sinn einzuprägen.[1]) Sind

---

[1]) Nachträglich spielt mir der Zufall die feinsinnigen Ausführungen des Oberlehrers Anthes in der Täglichen Rundschau vom 10. und 11. September 1903 in die Hände, die ich in ihrem didaktischen Teile fast durchweg mit Freuden unterschreibe. Nur eigentlich über einen Punkt möchte ich mit ihm rechten. Er verbietet und bespöttelt die Heraushebung eines Grundgedankens, weil ein solcher in Wahrheit gar nicht existiere oder doch keiner verstandesmäßigen Formulierung fähig sei. Aber ich glaube, seine gutgemeinte und wohlberechtigte Sorge, die phantasie- und gefühlsmäßige künstlerische Wirkung der Dichtung in ihrer Reinheit nicht durch begriffliche Abstraktionen zu trüben und zu schwächen, verführt ihn da zu einer Übertreibung. Es gibt offenbar eine ganze Menge von Gedichten, aus deren Bilderfolge deutlich ein Grundgedanke hervorscheint; dann aber darf und soll man ihn als solchen auch in der unterrichtlichen Behandlung betonen. Zwei Beispiele dafür. In seinem Gedicht 'Columbus' setzt der Dichter selber, wie es sonst etwa in einer Fabel geschieht, das allgemeine Facit, freilich wieder in bildlicher Form, unter das zuvor gegebene anschauliche Beispiel: 'Mit der Natur steht der Genius im ewigen Bunde: Was der eine verspricht, leistet die andere gewiß.' Ebenso leuchtet aus seinem Gedicht 'Die Bürgschaft' alle Einzelheiten beherrschend der optimistische Glaube an die Güte der menschlichen Natur hervor. Aber nicht bloß den einheitlichen Grundgedanken, sofern ein solcher vorhanden ist, gilt es zu erfassen und festzuhalten, sondern nicht minder die Hauptgedanken der einzelnen Teile, in die jedes umfänglichere Gedicht sich gliedert und gliedern muß. Einmal müssen doch offenbar auch alle Anschauungen und Empfindungen, die in dem Gedichte enthalten sind, durch das Medium des Gedankens hindurch, um in Worten aussprechbar und mitteilbar zu werden; anderseits heben sich in jeder größeren zusammenhängenden Reihe von Gedanken wichtigere von minder wichtigen ab, etwa wie es grammatisch Haupt- und Nebensätze gibt. In Schillers 'Bürgschaft' wird der angedeutete Grundgedanke sozusagen in die packende Beweisform anschaulicher Vorgänge gekleidet. Die Fülle aber der Einzelheiten, aus denen diese wieder bestehen, ordnen sich von selbst in allgemeinere gedankliche Rubriken ein. Faßt der Leser diese nun mit Bewußtsein auf und bewahrt sie in seinem Gedächtnis, so geschieht oder geschehe das lediglich, um durch einen klareren Überblick gerade den phantasie- und gefühlsmäßigen Eindruck bewußter und tiefer zu machen, zugleich aber im Sinne einer mnemotechnischen Hilfe: weit entfernt,

sie doch zugleich die Klammern, die auch alle Einzelheiten zusammenhalten, sowohl in dem Gedicht selber wie in der Auffassung und Erinnerung des Lesers. Mit zunehmendem Alter und fortschreitender Reife der Schüler muß die Besprechung, die bisher ganz überwiegend auf das nächste sachliche Verstehen und unmittelbare Genießen abzweckte, auch mehr und mehr ästhetische Elemente in sich aufnehmen, um dadurch den Genuß bewußter und eindringlicher zu machen. Sie schärfe den Sinn für die Auffassung und Unterscheidung verschiedener Dichtercharaktere sowie für die besonderen poetischen Stileigenschaften des gerade vorliegenden Gedichtes. So lassen sich z. B. gewisse Eigenheiten der Schillerschen und Uhlandschen Muse aus der abweichenden Behandlung zweier verwandter Stoffe in den beiden Gedichten 'Siegesfest' und 'König Karls Meerfahrt' leicht erkennen: bei gleicher kontrastierender Anordnung hier die idealistische, reflektierende, rhetorisch reichgeschmückte Gedankendichtung des einen, dort die schlicht realistische, plastisch gedrungene und gelungenere Darstellung des anderen. Oder, um ein anderes Thema anzudeuten, man zeige an Gedichten wie 'Erlkönig', 'Zauberlehrling', 'Johanna Sebus' und so vielen anderen Goethes Neigung und Fähigkeit zu dramatischer Unmittelbarkeit und Lebendigkeit auch bei Behandlung epischer Stoffe und lehre zugleich den wundervollen Einklang dieser Darstellungsweise mit der Leidenschaftlichkeit oder Erregtheit des dargestellten Inhalts nachempfinden und würdigen. Überhaupt aber werde die dichterische Schöpfung auf dieser höheren Alters- und Verständnisstufe als ein einheitlicher Organismus erfaßt, in dem alles in Erfüllung bewußter und unbewußter künstlerischer Zwecke aufeinander bezogen ist, das Ganze auf alle Teile und diese hinwieder auf das Ganze.

Geeignetenfalls frage man dann noch nach sinnverwandten Gedichten und suche darin eine Bestätigung oder Erweiterung der Grundgedanken, auf daß sich daraus im Einklang mit den Ergebnissen des übrigen Unterrichts in den fähigeren Köpfen nach und nach auch eine umfassendere, leidlich zusammenhängende und zugleich poetisch verklärte Welt- und Lebensanschauung als ein sehr wertvoller Nebenerfolg glücklich herausbilde.

Nunmehr — aber noch einmal, nicht früher! — mag das Gedicht auch alsbald von den Schülern vorgelesen werden, sei es von einem oder abschnittweise von mehreren — einmal, allenfalls zweimal, öfter aber nur dann, wenn

---

mir das lebensvolle organische Gebilde des Dichters in elende Trümmerstücke zu zerschlagen, rufen sie mir gerade umgekehrt den ganzen Farbenreichtum der Ausführung wieder in das Bewußtsein, gerade sie verbürgen die lebendige Fortdauer des Ganzen in meiner Seele. So wird denn auch der Lehrer, wenn er sich nur halbwegs auf seine Aufgabe versteht, schon durch die ganze Art der Besprechung die Schüler vor dem gröblichen Mißverständnis schützen, als sei der kurze Gedankenextrakt, den er aus den beiden angeführten Gründen gibt und festgehalten zu sehen wünscht, das vorzugsweise oder gar allein Wichtige und das vom Dichter eigentlich Gewollte, zu dem die innere und äußere Form nur als schmückendes Beiwerk hinzukäme. Es müßten in der Tat ungewöhnlich plumpe schulmeisterliche Hände sein, die den in Anschauungen denkenden Dichter und den empfänglichen Leser derart zu mißhandeln vermöchten, daß der eine zum Verfasser einer nüchternen abstrakten Abhandlung herabgewürdigt und der andere um allen künstlerischen Genuß betrogen wird.

es zugleich für wert befunden würde auswendig gelernt und demgemäß auch mit besonderer Sorgfalt deklamatorisch eingeübt zu werden. Da gibt es nun, anfangs wenigstens, recht viel zu verbessern. Hier wird der Sinnton verfehlt, da zu hastig, da undeutlich oder unrein gelesen, da wieder der Satzrhythmus nicht getroffen oder eine akzentgebende Pause versäumt. Einem anderen gelingt es gar zu schlecht, etwaige Unausgeglichenheiten der metrischen mit der logischen Betonung durch die Art des Vortrags zu mildern. Diese und andere Verfehlungen — namentlich auch das übliche falsche Pathos — müssen ja nicht überhört, sondern mit ausdauernder Sorgfalt bekämpft werden. Man wird sie durch die erfreuliche Erfahrung belohnt sehen, daß sich die Schüler, wenn auch die feineren Schattierungen ihnen nicht gelingen sollten, doch an aufmerksame Beachtung jener gröberen Leseregeln gewöhnen, daß es bald erheblich besser geht. Sind sie doch zu geneigt — wenn nicht immer von neuem belehrt und angehalten —, unter Lesenkönnen nur die mechanische Fertigkeit fließenden Lesens — je schneller desto besser — zu verstehen. Ich gebe dann nicht selten — erst recht natürlich in den oberen Klassen — eine sehr ernst gemeinte häusliche Leseübung auf und habe mich fast immer freuen dürfen, daß meine Schüler wetteifernd einen gewissen Ehrgeiz darein setzten, das daheim durch lautes Lesen vorbereitete Pensum in einigermaßen eindrucksvoller Weise zu Gehör zu bringen. Man kann aus der Art, wie die Schüler lesen, ohne Zweifel bis zu einem gewissen Grad auf das erbrachte Verständnis schließen, wie anderseits die gute Vorlesung des Lehrers offenbar die rascheste und eindrucksvollste, wenngleich noch ergänzungsbedürftige Erklärung ist. Allerdings bin ich, wie gesagt, weit davon entfernt, zu erwarten, daß, von Ausnahmefällen abgesehen, die Schüler auch wirklich höheren Ansprüchen an Feingefühl und Ausdrucksfähigkeit im Lesen genügen werden. Es gelingt das eben nur der seltenen besonderen Begabung.

Für geradezu verwerflich halte ich es, an die inhaltliche Besprechung noch besondere Dispositionsübungen anzuschließen. Ein Gedicht taugt seiner ganzen zarten Natur nach nicht als Unterlage für derartige grob verstandesmäßige Übungen. Wohl mögen hin und wieder die Hauptabschnitte des behandelten dichterischen Themas, denen sich ohnehin der Gang der Besprechung meist anschließen wird, hinterdrein noch besonders als solche aufgezeigt werden, aber eine einläßlichere Zergliederung lebensvoller dichterischer Gebilde, womöglich unter Zuhilfenahme schematischer Vorzeichen, erinnert von ungefähr an die Schrecken der Vivisektion. Diese ins einzelne gehenden logischen Sezierübungen überlasse man, soweit sie neben den Aufsatzvorbereitungen noch nötig und nützlich sind, getrost der Durchnahme von weniger empfindlichen Prosastücken.

Aus ähnlichen Gründen möchte ich im allgemeinen das gleichfalls viel geübte Verfahren widerraten, nicht bloß über die Hauptgedanken, was natürlich verwerflich ist, sondern auch über die inhaltlichen Einzelheiten des Gedichtes, es gleich nach der Durchnahme oder in der nächsten Stunde, die Schüler richten zu lassen. So durchaus nötig und nützlich es ist, sie von Anfang is zum Ende ihrer Schulzeit an zusammenhängendes Sprechen zu gewöhnen,

so geben doch so viele Lehrstunden in jedem Fache dazu so reichlichen Anlaß, daß man dem deutschen Unterricht, insoweit er sich mit der zarten Materie lyrischer Gedichte beschäftigt, schon einmal diesen Dispens gönnen darf, und zwar um so mehr, als er den Ausfall durch fleißige Übungen an prosaischen Mustern oder auch an größeren epischen und dramatischen Dichtungen vergüten kann und soll. Überhaupt aber darf man hier fragen: Ist es denn durchaus nötig, nun über den Inhalt einer jeden Unterrichtsstunde von unseren vielbeschäftigten Schülern Rechenschaft zu fordern? Muß denn alles wiederholt und alles wieder abgefragt werden? Gibt es ohnedies kein Wachstum des jugendlichen Geistes? Oder sollten wir nicht vielmehr am Ende gar besser tun, hier wie bei manchen Gelegenheiten auch in anderen Fächern, besonders in Religion, Geschichte und Geographie, es einmal an dem bloßen Eindruck des Stundeninhalts genug sein zu lassen und auf die Gefahr einiger Enttäuschungen hin seiner stilltätigen Nachwirkung gutgläubig zu vertrauen?

Was allein noch der Besprechung der Gedichte nachfolgen mag, keineswegs aber immer nachfolgen muß, seien Aufklärungen über Metrik und Poetik, sowie über biographische und literarhistorische Zusammenhänge, Aufgaben, auf die ich hier eben nur hingedeutet haben will. Wenn sie alle durch den unmittelbaren Anschluß an die vorliegenden anschaulichen Belegstellen oder ursprünglichen literargeschichtlichen Zeugnisse erleichtert und verdeutlicht werden, so wird man überdies bis oben hin mit verhältnismäßig wenigem auskommen. Nur verteile man dies wenige angemessen auf die verschiedenen Klassen und halte es durch Übung und Wiederholung mit Entschiedenheit fest. Es ist, wie ich glaube, hier wie in allem unserem Unterricht vor dem schweren und doch so verbreiteten Fehler übereifriger und verstiegener Anforderungen dringend zu warnen, schon deshalb, weil sie zumeist gerade im umgekehrten Verhältnis zu den wirklichen Leistungen stehen. Selbst in der Poetik, die von den angegebenen Wissensgebieten im Laufe der Jahre noch die umfänglichsten Ansprüche an den lernenden Schüler stellen dürfte, werden wir uns meist unter Verzicht auf strengere begriffliche Formulierungen mit einer mehr anschaulichen Kenntnis der wichtigsten Tatsachen und Regeln begnügen dürfen, es sei denn, daß sie zugleich die Gegenstände der prosaischen Lektüre bildeten, wie das in den oberen Klassen bei den hierhergehörigen Musterabhandlungen unserer klassischen Dichter und Denker zutrifft.

Wenn ich in den vorstehenden Ausführungen in Anlehnung an die herkömmliche Praxis ein mehrstufiges Erklärungsverfahren beschrieben und empfohlen habe, so ist mir eine andere Weise in vielen Fällen noch lieber. Ich pflege manches Gedicht überhaupt ganz und gar im voraus, noch ehe ich es vorgelesen habe, nach Stoff und Stimmung fragend und mitteilend zu erklären, um hernach dem Dichter selbst wie das unvergleichlich wichtigere und wuchtigere so auch das letzte Wort lassen zu können. Namentlich bei kleineren rein lyrischen Gedichten gebe ich anheim, die Eindrucksfähigkeit, ja die Vorzüge dieses Verfahrens zu erproben.

Beide Erklärungsarten haben natürlich mancherlei gemein mit den Formal-

stufen der Herbartschen Schule. Aber sie gewähren eine ungleich freiere Bewegung, als jene bei aller Verdienstlichkeit doch allzu steifen und gleichförmigen Lehrvorschriften erlauben, und zwar schon deshalb, weil es besonders diesem vornehmen Unterrichtsgegenstand gegenüber ganz und gar nicht darauf ankommt, im eigentlichen Sinne des Wortes zu lernen, sondern mit allen Organen des Geistes, mit dem Verstand, der Phantasie und dem Gemüt das Schöne lediglich aufzufassen und sich darüber zu freuen. Die deutschen Stunden, soweit sie der Poesie gelten, sollen vor allem Feierstunden künstlerischen Genusses sein. Gelingt es dem Lehrer, sie dazu für sich und seine jungen Hörer zu machen, so hat er oder vielmehr der Dichter, dessen ganz bescheidener Dolmetscher er ja nur sein will und sein kann, eben damit das höhere geistige Leben seiner Schüler nach allen Seiten hin genährt und befruchtet; denn wenn alle andere Beschäftigung den Menschen vereinseitigt, so setzt umgekehrt die Kunst seine sämtlichen Geisteskräfte harmonisch in Tätigkeit und schafft ihm eben durch dieses leichte Zusammenspiel die innigste Befriedigung.

Wie sich nun der Lehrer am besten auf seine Aufgabe vorbereitet? Vergebliches Bemühen, sich an einen gleichviel ob bloß sachlich oder zugleich methodisch gehaltenen Kommentar, an Düntzer, Viehoff, Götzinger, Frick, Polack oder sonst wen zu wenden. Wohl mag er sich bei ihnen über diese oder jene entlegene oder zweifelhafte Einzelheit Rats erholen, aber er hat seinen Lohn dahin, wenn er aus Unfähigkeit oder Lässigkeit versuchen wollte, sich auch das, was ihn überhaupt erst zu seinem Dolmetscheramt befähigt, nämlich die innerliche Auffassung und Durchdringung des Ganzen von einem anderen soufflieren zu lassen. Der schlechterdings einzige Kommentar, den er hierfür brauchen kann, ist sein eigener Kopf und sein eigenes Herz, und seine Vorbereitung besteht gutenteils in der Aufgabe, seine eigene innere Geschichte mit den so viel tieferen und schöneren Erfahrungen und Gebilden der Dichterseele zu vergleichen. Was Faust dem eifrig bemühten, aber desto trockeneren Stubengelehrten entgegenhält:

> Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
> Wenn's euch nicht aus der Seele dringt
> Und mit urkräftigem Behagen
> Die Herzen aller Hörer zwingt,

ist doch auch für ihn gesagt oder wenigstens für ihn gültig. Nicht minder das andere vielsagende Sprüchlein:

> Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben;
> Willst du die andern verstehn, blick in dein eigenes Herz.

Der Ausweis über das wohlbestandene Examen verbürgt keineswegs immer das nötige Mindestmaß dieses inneren Reichtums, und kein noch so emsiges Bücherstudium, das eben nur dieses wäre, vermöchte den Mangel zu ersetzen.

Schließlich will ich nicht ungesagt sein lassen: ich erachte es als ein besonderes Glück für Dichter und Schüler, daß im Höchstfall nur zehn Gedichte innerhalb eines Jahres und einer Klasse dazu ausersehen werden können, als Themata für die vorschriftsmäßigen Schulaufsätze zu dienen.

ZUR NEUEREN METHODIK DES GESCHICHTSUNTERRICHTS

Von Rudolf Hanncke

Wer mehr als ein homerisches Lebensalter hindurch den Geschichtsunterricht erteilt hat und heute nun auf diesen Zeitraum zurückblickt, der kann auch nach dieser Seite hin, in Bezug auf seine pädagogischen Erfahrungen und die von oben her gegebenen Weisungen, der Wahrheit des Wortes recht inne werden: tempora mutantur. Lehrstoff, Methode und die ganze Wertung des Geschichtsunterrichts haben sich gewaltig geändert. Noch in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts lief der Geschichtsunterricht wesentlich auf eine Einprägung fast der gesamten Zahlen und Daten hinaus, auf ein vielfach sehr totes Gedächtniswerk, bei dem man sich manchmal der Verse aus Goethes Musen in der Mark erinnern mochte:

> Denn bei uns was vegetieret,
> Alles keimt getrocknet auf.

Typisch für diese Art der geschichtlichen Unterweisung war das Lehrbuch von Merleker, nach dem in Königsberg (Preußen) unterrichtet wurde. Manchen mag dies Tabellarium dürrer Notizen wohl zur gelinden Verzweiflung gebracht haben; doch soll anderseits nicht geleugnet werden, daß gedächtnisfrohe Schüler sich diese Fülle von Namen und Zahlen, wo alle Gebiete mit gleicher Ausführlichkeit behandelt wurden, oft mit spielender Leichtigkeit einprägten.

In den sechziger Jahren, gegen deren Ende hin der Verfasser den Geschichtsunterricht übernahm, war das Lehrbuch von Dietsch[1]) sehr verbreitet. Wenn bei dem Merlekerschen Buche ohne weiteres der Nachrichtenbestand der voraufgegangenen Jahrhunderte dem Schüler als einzuprägendes Material dargeboten wurde, war in dem Dietschschen Leitfaden mehr die Rücksicht auf das Schulbedürfnis festgehalten und in der Auswahl des Stoffes sowie in der Gliederung der ganzen Geschichtsmasse pädagogischer Takt beobachtet. Die vielfach eingefügten Dispositionen über die Wirksamkeit der einzelnen Perioden und die Hinweise auf den Gang der Weltgeschichte, die zu Anfang der verschiedenen Zeitalter gemacht waren, hatten ihr Gutes und leiteten die Schüler an zum Nachdenken.

In den siebziger Jahren begann die Vorherrschaft der Herbstschen Lehrbücher. Der Verfasser hat allerdings nach ihnen nicht unterrichtet, konnte sich auch nicht recht mit der in ihnen befolgten Methode des 'Depeschenstils'

---

[1]) I^{6} 1868, II^{5} 1867, III^{4} 1864.

befreunden. Sonst haben diese Bücher durch Gediegenheit des Inhalts, pädagogische Vorzüge in der Gliederung des Stoffes und Belebung der Gedächtnismasse durch eingestreute Quellensätze, namentlich in der alten Geschichte, recht segensreich auf die ganze Gestaltung des geschichtlichen Unterrichts eingewirkt. Auch die älteren Lehrbücher konnten sich der Anregung, die durch den Herbstschen Leitfaden gegeben wurde, nicht entziehen; sie erfuhren sehr wesentliche Umarbeitungen. So das Dietschsche Buch durch Richter, und diese Umprägung war eine so völlige, daß in den neuen Auflagen der Name Dietsch ganz weggelassen wurde. Vertiefung und sorgfältige Berücksichtigung der neueren Forschungen sind rühmliche Eigenschaften dieses Lehrbuches, das nur leider in einzelnen Teilen seit fast zehn Jahren keine neue Auflage erlebt hat und augenscheinlich auf den Aussterbeetat gesetzt ist. Seine Erbschaft wird mutmaßlich das Neubauersche Lehrbuch übernehmen, ein flott geschriebener, geschickt gegliederter und den neuen Anforderungen an den Geschichtsunterricht namentlich in Bezug auf kulturgeschichtliche und wirtschaftliche Belehrung angepaßter Leitfaden.

Es ist ganz gut, wenn nach Ablauf größerer Zeiträume die Lehrbücher wechseln, namentlich in unserer an äußeren und inneren Wandlungen so reichen Zeit. Zunächst hat in diesen langen Jahren das Schülermaterial eine andere Physiognomie erhalten. Die Primaner von 1903 sind nicht mehr dieselben wie die von 1867 oder 1868. Man mißverstehe mich nicht. Die allgemein menschlichen Züge sind natürlich unverändert; sunt pueri pueri! Aber der heutige Primaner hat dem früheren gegenüber etwas Großzügiges erhalten, sein Horizont hat sich erweitert. Auch dies kann man selbstverständlich nur in äußerlicher Weise verstehen. Durch die erreichte Bequemlichkeit und Verbilligung des Schnellverkehrs ist der erwachsene Schüler heutzutage mehr in den Stand gesetzt zu reisen. Er sieht mehr. Vorige Ostern traf ich einen unserer unbemitteltsten Primaner in Berlin, in den großen Ferien zwei andere in Kopenhagen. Danziger Schüler unternehmen große gemeinsame Ferienreisen tief nach Ungarn hinein, die Berliner fahren unter Leitung der Lehrer nach Rom, neulich las ich sogar, wenn ich nicht irre, von einer Schülerfahrt nach Konstantinopel. Sollte die Häufigkeit solcher größeren Reisen nicht ihren Einfluß auf das Schülermaterial haben? Gewiß, aus der Enge ihrer häuslichen Verhältnisse heraus erhalten sie mehr oder minder einen Einblick in das Weltgetriebe. Und nun der Unterricht, der Unterricht in der Geschichte? Er wird unwillkürlich ein universaleres Gepräge, eine Rücksicht auf die noch heute lebendigen Kräfte erhalten. Das Detail der vielen Kriege im Altertum und Mittelalter, der Namen und einzelnen Römerzüge schrumpft mehr und mehr zusammen, und das Erweckliche und Lebendige tritt aus dem verwirrenden Nebeneinander um so heller erleuchtet hervor. Das sind die großen Persönlichkeiten, die wirtschaftlichen und kulturgeschichtlichen Einblicke.

Den hervorragenden Persönlichkeiten in der Geschichte muß man nahe zu kommen suchen; die Schüler sollen erkennen, daß es Menschen von Fleisch und Blut gewesen sind. Nur dann werden sie sich für sie erwärmen oder,

wenn die Persönlichkeiten nicht als sittliche Vorbilder gelten können, sie begreifen und sich für sie interessieren. Nichts packt aber mehr als der Ausspruch, als die charakteristische Äußerung. Deshalb behauptet Jean Paul, daß 'bloß in der alten Geschichte alle Häupter der Schulen und der Staaten mit allen blühenden Farben des Lebens angetan sind, weil — Plutarch in seinem göttlichen Vademecum ihre Einfälle aufgezeichnet hat'. Die Antwort des knabenhaften Alkibiades auf den Vorwurf beim Ringen — *δάκνεις καθάπερ αἱ γυναῖκες* —: *οὐκ ἔγωγε ἀλλ' ὡς οἱ λέοντες*, der Grundsatz des Lysander: *ὅπου ἡ λεοντῆ μὴ ἐφικνεῖται προσραπτέον ἐκεῖ τὴν ἀλωπεκῆν*, der Seufzer des Pyrrhus: *ἂν ἔτι μίαν μάχην νικήσωμεν ἀπολούμεθα παντελῶς*, die Bitte des sterbenden Ämilius Paulus in der Schlacht bei Cannä an seinen Legaten: memet exspirare patere, ne collegae accusator existam — werfen ein helles Schlaglicht auf die ganze Persönlichkeit und die ganze Situation. Man kann weiter gehen. Quellensätze aus der alten Geschichte sind überhaupt ein bedeutendes Mittel zur Belebung des Unterrichts. Was für ein prächtiger Satz ist das Livianische Wort, als er das Ende der durch die Tarquinier verursachten Beunruhigungen erwähnt: ab hoste otium fuit domi motus orti. Wiederholt sich ähnliches nicht immer und immer wieder im Leben? Oder das des Thukydides, der den Peloponnesischen Krieg einen *βίαιος διδάσκαλος* nennt. Gewiß lohnt es, solche Sätze sich einzuprägen. Der Schüler nimmt an ihnen einen Schatz von Lebenserfahrung mit in die späteren Mannesjahre. Das Mittelalter und die Neuzeit entbehren, worauf schon Jean Paul hinwies, dieses Hilfsmittels plastischer Veranschaulichung. Indes hat z. B. Neubauer in seinem oben erwähnten Lehrbuche, namentlich für die neueste Zeit, eine Menge charakteristischer Aussprüche in dankenswerter Weise beigebracht. Nur ist noch eines zu beachten. Diese modernen Charakterworte unserer deutschen Helden erfolgen in der Muttersprache und haben darum nicht jene eigentümlich scharfgeschliffene Form aufzuweisen, wie sie die antiken Sentenzen auszeichnet. Der Schüler bevorzugt die kleinen Sätzchen fremder Sprachen; gerade um ihres fremdartigen Gewandes willen fallen sie ihm mehr ins Ohr, und er sucht sie gerne auch über die Schule hinaus zu behalten.

Die achtzehn Jahrhunderte nach Christi Geburt sind überhaupt für den Lehrer viel schwerer zu behandeln wie die Zeit des Altertums. Dort ließ sich vielfach die Erzählung biographisch fortleiten; die späteren Jahrhunderte müssen je länger je mehr diese wichtige pädagogische Handhabe entbehren, und das Geschichtsbild erscheint verworrener und komplizierter. Da heißt es, alle Kraft zusammenzunehmen, um den Unterricht zu einem lebendigen zu gestalten und das Interesse des Schülers nicht erlahmen zu lassen. Der Schüler muß zunächst eine feste, unverrückbare geographische Anschauung sein eigen nennen, und es empfiehlt sich, auch für die Zeit des Mittelalters die große physikalische Karte der Welt (in Merkators Projektion) hinzuhängen, damit wir daran gewöhnt werden einzusehen, daß wir es im Mittelalter doch nur mit einem kleinen Bruchteil des geographischen Weltganzen zu tun haben. Wie werden auf Grundlage dieser steten geographischen Anschauung einzelne Ereignisse in einem

ganz anderen Zusammenhange erscheinen! Wir sehen die Heimat der Hunnen, das gewaltige Hochasien vor uns, und die fruchtbarsten geographischen Exkurse lassen sich von vornherein daran knüpfen. Es wird dann auf die Hypothese hingewiesen, daß der Bau der chinesischen Mauer die Mongolen zwang, sich westwärts zu wenden und so den Sturm der Völkerwanderung zu erregen. Die Fahrten der Normannen, an der Karte veranschaulicht, werden Gelegenheit geben, auch über die heutigen Norweger zu sprechen, die Kreuzzüge führen uns auf die Sage vom Priester Johannes, Marco Polos Reise wird sodann an der Karte klar gemacht, und ein Exkurs knüpft sich daran über China und die Gründe seiner Abgeschlossenheit und seines Glaubens, das Reich der Mitte zu sein. Kurzum ich will nur zeigen, daß das stets vor Augen gehaltene Kartenbild wohl im stande ist, selbst den Vortrag der mittelalterlichen Geschichte lebendiger zu gestalten. Wer darauf verzichtet, den Geschichtsunterricht durch unausgesetzten Hinweis auf die Karte zu beleben und anschaulich zu machen, der erinnert mich an jenen Kollegen, der treuherzig bat die Botanik im Winter lehren zu dürfen.

Für die schwierige Frage der wirtschaftlichen Erörterungen ist ein wichtiges Hilfsmittel zur Verdeutlichung zu empfehlen. Das ist der Vergleich und die unmittelbare Beziehung auf unsere gegenwärtigen Zustände. Wenn unter Barbarossa die Naturalverpflegung durch die Geldwirtschaft abgelöst zu werden beginnt und die Kaiser sich darum die reichen italienischen Städte in engere Abhängigkeit zu bringen trachteten, so ist bei diesem Aufschwung des lombardischen Handels und der Geldanhäufung in Oberitalien länger zu verweilen. Bis in die heutigen Tage ist die Erinnerung an jenes Übergewicht des oberitalischen Handels lebendig geblieben in den zahlreichen kaufmännischen Ausdrücken, die aus dem Italienischen stammen, wie Agio, Brutto, Diskont u. s. w. Venedig ist jetzt allerdings stille geworden, ein bedeutender Rivale ist ihm in Triest entstanden. Gleichzeitig haben Brindisi und der Suezkanal die Vermittlung des Schnellverkehrs nach dem fernen Orient übernommen. — Ein längeres liebevolles Verweilen gebietet sodann die deutsche Hansazeit. Wir sind damals noch in dem thalassischen Zeitalter, wo die Ostsee eine hohe Bedeutung hatte. Der Tiefgang der Koggen und Schuten war gering, aus allen den kleinen Flüssen des Uferrandes segelten die Schiffe, daher die Ausbreitung der hanseatischen Städte und die Zugehörigkeit von Ortschaften zum Bunde, über deren Kleinheit und mangelhafte Schiffahrt wir heute erstaunt sein müssen. Wie wenig brauchbar sind viele ältere Kanäle geworden bei dem Tiefgang moderner Schiffe; man stelle zum Beispiel den Ludwigskanal und den Kaiser Wilhelmskanal nebeneinander. Die Ostsee ist heute vom Weltverkehr ziemlich abgesperrt, daher die ungünstige Lage Rußlands, das infolgedessen am Stillen und Indischen Ozean Häfen auszubauen, beziehungsweise zu erwerben trachtet.

Sehr lehrreich ist der Hinweis, wie nach der Entdeckung Amerikas ein Preissturz des Silbers eintritt. In den ausgehenden Zeiten des Mittelalters lief die Ausprägung der Münzen, namentlich der städtischen, darauf hinaus, ganz dünne Silberblättchen herzustellen, die man kaum mit den Fingern anfassen

konnte (die pommerschen Finkenaugen; das Scherflein der Witwe). Als die Silberbarren aus der neuen Welt einströmten, wurden die Pfennige dicker geprägt (grossus = Groschen). Hier täte es gut, durch je eine Münze vor und nach der Silberentwertung den Schülern diesen Umschwung klar zu machen; eine solche Sammlung von Anschauungsmaterial, wenn auch in der primitivsten Beschränkung, wird sich wohl immer ermöglichen lassen. Wie viel hing mit diesem Umschwung der Währungsverhältnisse zusammen, Bauernunruhen, Steigerung der fürstlichen Macht, Aufkommen großer Kapitalistenhäuser, der Fugger, Welser u. s. w. Und wäre nicht eine Hindeutung auf die modernen Kämpfe wegen unserer Goldwährung am Platze? — Die Fürsorge unserer Hohenzollern um die Hebung des Bauernstandes und neuerdings der Arbeiterbevölkerung läßt fruchtbringende Vergleiche zu mit antiken Verhältnissen: Die Erbuntertänigkeit der Bauern auf der einen Seite, die Sklaverei des Altertums anderseits, wo in Attika unter 500000 Einwohnern 400000 Sklaven waren. In Rom das 'Legen' der freien Bauern zur Zeit der Gracchen und die begleitenden sozialen Zustände erinnern in mancher Beziehung an die frühere gedrückte Lage der Arbeiterbevölkerung. Wo aber im Altertum nur jeder selbstsüchtig für sich einstand, hat die weise Einsicht unserer Fürsten und die christliche Forderung der Nächstenliebe jene segensreiche Gesetzgebung und jene zahlreichen Veranstaltungen der Barmherzigkeit und aufopfernden Unterstützung ins Leben gerufen, die bestimmt sind, dem Elend und der Hoffnungslosigkeit des Arbeiterstandes wirksam abzuhelfen.

Ein zweites Mittel, um den Geschichtsunterricht anregend zu machen und in den Stoff Leben zu bringen, ist die möglichste Anlehnung an die Heimatskunde. Dann sind wir auch auf dem besten Wege, das herbe Urteil zu entkräften, das neulich der Rektor einer technischen Hochschule fällte, wenn er sagt: Ein unbekanntes Land ist unserer Schule die Geschichte, die nicht aus einem Gemenge von Jahreszahlen und Schlachten, sondern aus Kulturentwicklung besteht. Wie trefflich lassen sich z. B. die Baulichkeiten der Heimatsstadt beim Unterricht verwerten. Gemeinhin besitzt doch auch die kleinere Stadt eine Kirche, die noch aus der Zeit des gotischen Baustils stammt. Durch Zeichnungen an der Tafel wird es klar gemacht, daß der Grundriß unserer christlichen Kirchen an die altrömische Basilika erinnert. Der Unterschied vom romanischen Baustil wird sodann veranschaulicht, da die Strebepfeiler das durch große Fensteröffnungen und Rosetten aufgelockerte Mauerwerk zu stützen bestimmt sind. Der Backsteinbau mit seinem oft schwindelnd hohen Schiffe (Lübecker Marienkirche 44 m) vergegenwärtigt uns den trotzigen, selbstbewußten Sinn des deutschen Bürgertums der Hansezeit, und nun erübrigt noch die Hindeutung, wie innen die Kirche in der katholischen Zeit mit zahlreichen Altären erfüllt war und wie das müßige Leben der 'pilerpapen' den Anstoß gab zur Unzufriedenheit im Volke und allmählich die Bewegung der Reformation entstehen ließ. So ergibt die Heimatkunde selbst der ostelbischen Städte und Städtchen schon für das Mittelalter manche fruchtbringende Veranschaulichungen; die vielfach noch ersichtliche Befestigung mit Mauern und

Türmen, die Stadtverfassung und das Verhältnis zum Landesherrn, der Warenverkehr und die Heerstraßen, die Klöster und Kolonisationen lassen das Bild des Geschichtsvortrags recht farbenfrisch erscheinen. Und nun erst für die neueren Jahrhunderte — wie wird durch die Beziehungen auf die Heimatkunde alles lebendig und anschaulich! Mit einem Schlage begreift z. B. der Kösliner Gymnasiast die Vergewaltigung des Restitutionsedikts, wenn er hört, daß auch das Kaminer Bistum katholisch werden sollte. Die Leiden und Zeiten des Dreißigjährigen Krieges stehen ihm vor Augen, da er belehrt wird, daß Götz und Piccolomini in seinem Pommernlande geweilt haben. Für die Zeiten Friedrichs des Großen, seine Kriege und Kolonisationen, für die Napoleonischen Bedrückungen liefern selbstverständlich die heimatlichen Erinnerungen immer reichhaltigere und anschwellendere Materialien der konkreten Veranschaulichung, und so wird dem Geschichtsvortrag alles Abgestorbene und Fremdartige genommen. Also auch hier gilt das Wort des Seneka: longum iter per praecepta breve et efficax per exempla.

Es bleibt ein drittes Mittel übrig, um den Geschichtsunterricht lebendig zu machen: man soll in ihm tunlichst Fühlung suchen mit den anderen Lehrgegenständen. Die innige Verbindung mit der Erdkunde ist ja selbstverständlich; desgleichen mit der Religionslehre in Bezug auf das Gebiet der Kirchengeschichte. Auch das leuchtet ohne weiteres ein, daß der altsprachliche Unterricht und die Geschichtsstunde in der Obersekunda sich gegenseitig zu stützen haben, um so mehr, wenn man sich meines Vorschlags erinnert, durch eingestreute Quellensätze das Geschichtsbild lebendiger zu machen. Für die deutsche Geschichte ist die Beziehung auf die deutsche Literatur unerläßlich. Schon zur Zeit der Ottonen wird der Hinweis angebracht sein, daß der Hof- und Kanzleisprache die volkstümliche diutisc (von diet Volk) gegenüberstand, woraus unser 'Deutsch' entstanden ist. In der Hohenstaufenzeit gibt dem Graus vor dem Westmeere mit seinen Magnetbergen und dem gallertartigen Gerinnsel recht Ausdruck das Gudrunlied; um so mehr ist nachher die kühne Tat des Kolumbus anzustaunen. Die trefflichsten Schilderungen ihres Zeitalters bieten der Meier Helmbrecht, der das Raubritterwesen unter Rudolf v. Habsburg veranschaulicht, der Simplizissimus, der uns die Not des Dreißigjährigen Krieges begreifen läßt, die Sinngedichte Logaus, die die Nachäffungssucht des Deutschen brandmarken. Erst auf Grundlage dieser zeitgenössischen Dichtung erquickt man sich an dem tapferen Worte des großen Kurfürsten: Vergiß nicht, daß du ein Deutscher bist. Und wie vergegenwärtigen uns nun die Erzeugnisse unserer klassischen Periode, daß man in ästhetisch-literarischer Beziehung den Gipfel der Vollkommenheit erreicht hatte, daß aber ein bedauerlicher Mangel an Vaterlandsgefühl eingetreten war, bis dann die Not der Zeit die Freiheitssänger erweckte und die Ein- und Umkehr zu Deutschtum, Religion und Pietät vor stolzer Vergangenheit die Bestrebungen der 'Romantik' in Kunst und Wissenschaft erzeugte.

Wir haben bisher betrachtet, wie ganze Kulturströmungen in den einzelnen Erscheinungen der Literatur sich widergespiegelt haben und wie sich

das Geschichtsbild der Vorträge durch solche Anknüpfungen an die schon bekannten, aus der Literaturstunde gewonnenen Anschauungen ungemein belebt hat. Es bleibt noch übrig anzugeben, daß bestimmte Geschichtstatsachen oft durch die literarischen Kenntnisse unmittelbar dem Gedächtnis eingeprägt und vermittelt werden. Wie sind für das XVI. Jahrh. und die Geschichte Spaniens, Frankreichs, Englands u. s. w. die Dramen Schillers von bedeutsamster Wichtigkeit, wie helfen die Studien zu der Trilogie Wallenstein die geschichtlichen Tatsachen des Dreißigjährigen Krieges befestigen und zum gesicherten Eigentum machen! Diese wenigen Beispiele ließen sich leicht ansehnlich vermehren; der Prinz von Homburg, Zriny, Nathan der Weise, Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea unterstützen dadurch, daß sie in der Klasse gelesen werden, ohne weiteres die Geschichtskenntnis, und der Lehrer hat die dankbare Aufgabe, unausgesetzt die innigen Beziehungen zwischen seinem Geschichtsvortrage und der Literaturkenntnis festzuhalten und in fruchtbringendster Weise darzulegen. Anderseits wird man auch auf die in den kleinen Vorträgen der Schüler behandelten Stoffe, die somit der ganzen Klasse zum Eigentum übermittelt werden, hinweisen können oder auch die Privatlektüre heranziehen (z. B. Der neue Herr, Die Quitzows, Ernst v. Schwaben, der Bericht über die Krönung Josephs in Dichtung und Wahrheit), so daß der Schüler immer von neuem angehalten ist, seine geschichtlichen Kenntnisse aus diesen literarischen Studien zu bereichern und ihnen einen lebendigen Inhalt zu geben.

Die ganze heutige Behandlung der Geschichtsunterweisung in der Schule muß recht an das Wort des großen Geschichtschreibers der Schweiz erinnern, Johannes Müllers, der von dem Historiker verlangte, 'es solle bei ihm das Bücherstudium und die praktische Lebenserfahrung Hand in Hand gehen. Denn die Fakta sind in den Büchern, der Schlüssel ist im Herzen und in der Welt Lauf'. Ähnlich wie der Geschichtschreiber soll also auch der Geschichtslehrer stets dessen eingedenk bleiben, daß er es nicht mit einer toten Masse des Lehrstoffes, sondern mit einem lebendigen Wissen zu tun habe. Die Begeisterung und der Anteil seines Herzens, die Veranschaulichung durch Analogien, der Hinweis, daß alles Geschehene als 'der Gottheit lebendiges Kleid' aufzufassen sei, werden in den Herzen der Schüler Widerhall finden, und der Unterweisung wird es am rechten Segen fürs Leben nicht fehlen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

EINHEITSSCHULE

Noch immer spukt das Gespenst der Einheitsschule, obwohl jetzt weniger als je Aussicht vorhanden ist, sie ins Leben zu rufen. Aber wir Deutschen sind ja ein Volk der Ideologen, wie Napoleon gesagt hat, und obwohl uns Bismarck gelehrt, wenigstens auf dem Gebiete der Politik, den Realitäten fest und klar ins Auge zu schauen und mit denselben bei unseren Plänen und Entwürfen zu rechnen, so begegnet man doch immer wieder auf den verschiedensten Gebieten ernst gemeinten Vorschlägen, die man als ideale Träumereien bezeichnen muß und die eher schaden als nützen, da sie den Blick verwirren und ablenken von dem, was erreicht werden kann und muß. Es ist begreiflich, daß auf dem Gebiete des höheren Schulwesens derartige Tendenzen besonders oft zutage treten, da hier das Gebiet der individuellen Wünsche besonders groß ist und es in der Natur der Sache liegt, daß man hier vor allem das Höchste und Beste erstrebt und zur Verwirklichung bringen will. Ein solches Ziel nun ist die Einheitsschule. Gewiß hat dieses Ziel auf den ersten Blick mancherlei Verlockendes und Erstrebenswertes, ja das nationale Interesse scheint es doch auch geradezu zu fordern. Die politische Einheit ist durch Bismarck errungen, auf kirchlichem Gebiete erstrebt man sie, was wenigstens die evangelische Kirche anbetrifft, neuerdings in gewissen Grenzen mit allem Eifer. Warum sollte man nicht auch auf dem Gebiete des höheren Schulwesens ähnliche Ziele verfolgen können, ja müssen, zumal da durch den neuesten Allerhöchsten Erlaß solche Ziele gewissermaßen sanktioniert, oder wenigstens das Erstreben derselben gestattet, vielleicht auch gewünscht wird. Und doch sind in unseren Augen solche Ziele nichts anderes als Utopien, und wo man sie mit Ernst erstrebt und dafür Propaganda zu machen sucht, da verwirrt man die Geister, und statt zu versöhnen und zu beruhigen, trägt man selbst zur Zersplitterung und Entzweiung bei, denn die Idee der Einheitsschule kann man nur dann dem Publikum plausibel machen, wenn man nachweist, daß die bisherigen Schularten das Ziel der allgemeinen höheren Bildung nicht erreichen; es müssen also die bestehenden Gattungen von Schulen schlecht gemacht werden, und dies geschieht denn dadurch, daß die Mängel, die ihnen anhaften, in grelles Licht gestellt und womöglich vergrößert werden, also von ihnen Karikaturen entworfen werden. So hat man ja freilich leichtes Spiel; aber bei Einsichtigen richtet man damit nichts aus; da wird man das Spiel leicht durchschauen und nicht geneigt sein, das altbewährte Gute aufzugeben, auch wenn ihm immer noch mancherlei Fehler anhaften, um einem Phantom nachzujagen, dessen Verwirklichung noch gar nicht erprobt ist. Auf dem Gebiete der Schulpolitik wenigstens darf man solche Experimente nicht machen, die Sache ist zu riskant und kann unter Umständen der Nation teuer zu stehen kommen.

Derartige Gedanken wurden bei mir angeregt durch die Lektüre des Buches: 'Res, non verba'! (Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule im Vergleich mit dem altklassischen Gymnasium. Von Dr. W. Parow, Professor an der Friedrich Werderschen Oberrealschule in Berlin, Braunschweig und Leipzig, Verlag von R. Sattler, 1903.) Der Verf. geht davon aus, daß durch den Allerhöchsten Erlaß vom 29. November 1900 vor allem die Oberrealschule veranlaßt werde zu strenger Selbstprüfung, ob sie den Erwartungen, die man an sie stelle, in ihrer jetzigen Verfassung voll und ganz entspreche, zumal da augenscheinlich keine

der Schwesteranstalten ernstlich gewillt sei, ihr die amtlich zugesprochene Gleichwertigkeit zuzugestehen.

Die Oberrealschule könne aber, sowie sie jetzt sei, die Konkurrenz mit den Schwesteranstalten nicht bestehen. Denn der Bildungswert der neueren Sprachen sei dem des Lateinischen durchaus nicht ebenbürtig. Wer Gelegenheit habe, Schüler zugleich im Französischen und Lateinischen zu unterrichten, für den könne es nicht zweifelhaft sein, daß das letztere in ganz unvergleichlich höherem Grade zu derjenigen Art des Denkens erziehe, die im Gegensatz zur Mathematik den Sprachstudien überhaupt eigen sei (das ist, nebenbei gesagt, auch ein immerhin bedeutsames Urteil gegen die Reformgymnasien). Und anderseits sei das Prävalieren der Mathematik auf der Oberrealschule (der Verf. nennt sie geradezu eine Hochburg der Mathematik) eher ein Nachteil zu nennen, da ihr dadurch in bedenklicher Weise ein einseitiger Charakter aufgeprägt sei, der sie unfähig mache, eine allseitige höhere Bildung zu übermitteln, wie sie bei dem Allerhöchsten Erlasse vorausgesetzt werde. Der Verf. will demnach in die Oberrealschule auch das Latein hineinbringen, und zwar im Unterschiede von den Realgymnasien nur auf der Oberstufe (in O II 3 und in den Primen je 2 Stunden). Auf diese Weise hofft er die Einseitigkeit, die der heutigen Oberrealschule anhaftet, zu überwinden. Ob der Verf. sich dabei aber vollkommen klar gemacht hat, wie viel oder vielmehr wie wenig mit diesen wenigen Stunden in den oberen Klassen bei einer Sprache, die doch trotz vorausgehendem Französisch und Englisch nicht so im Handumdrehen gelernt wird, erreicht werden kann, das will mir doch mehr als zweifelhaft erscheinen.

Der Verf. will aber auch deshalb das Lateinische auf den Oberrealschulen eingeführt wissen, weil die Aufgabe einer höheren Bildungsanstalt durch das (humanistische) Gymnasium nur in unzulänglicher Weise gelöst werde. Hier herrsche noch immer einseitiger Formalismus. Mit hochgespannten Erwartungen trete der Knabe in die Hallen des stolzen Gebäudes ein, an dessen Eingang die Worte stehen: 'Non scholae sed vitae!', und sehr wenige von diesen Erwartungen würden erfüllt. Wenn wirklich die Lektüre das Ziel bei der Erlernung der alten Sprachen sei, warum werfe man dann nicht entschlossen die grammatischen und stilistischen Übungen auf den oberen Klassen beiseite? Man gewinne dadurch fast ein Drittel der Zeit für den oben angegebenen Zweck (ein sehr einseitiges Urteil, das beweist, daß der Verf. durchaus nicht mit dem Betriebe der alten Sprachen auf unseren Gymnasien vertraut ist). Doch das eigentliche gymnasiale Bildungsprinzip sei jetzt der 'Kultus des Wertes' (ein ungeheuerliches Schlagwort), die gewöhnliche Folge dieses Systems sei aber 'eine ordnungsmäßige, aber freudlose Durchnahme des Pensums, mit Angst und Täuschungsversuchen auf der einen, mit scharfer Kontrolle und Strafen auf der anderen Seite (nur in den alten Sprachen, wie der Verf. meint). Das Gymnasium ist nach der Meinung des Verf. infolge dieses falschen Systems aber auch an mancherlei sittlichen Verkehrtheiten unserer männlichen Jugend schuld. 'Schlimme Verirrungen, die die Jugendkraft vieler unserer Söhne untergraben, sind auf die Naturwidrigkeit zurückzuführen, daß der Schüler in sitzender Lebensweise (gibt es denn keine Stehpulte?), wenn er nicht zu den hervorragend Begabten gehört, den Hauptteil seiner häuslichen Tageszeit zubringen muß.' Welch eine Übertreibung und noch dazu von einem Kollegen! Hat der Verf. sich denn nicht dabei überlegt, welchen Schaden er durch solche Erörterungen bei Eltern und Schülern anrichten kann? Ja es geht noch weiter! Der Verf. ruft aus: 'Welche Schule ist es, die die größte Zahl von Selbstmördern stellt? Ist es nicht die, deren Schüler von der materiellen Not des Lebens am wenigsten bedrückt werden? Fast noch tragischer ist die allmähliche Abstumpfung des Lebensmutes, die sich vieler Schüler (des Gymnasiums) bemächtigt und ihnen Lust und Kraft zu einem tätigen und nützlichen Wirken in der Zukunft raubt.' (Ist denn dem Verf. ganz verborgen, welche Schäden in der heutigen materialistischen Zeitströmung liegen, von denen natürlich auch unsere Schüler nicht unberührt bleiben,

schon deshalb nicht, weil dieselbe in vielen Familien zur dominierenden Herrschaft gekommen ist? Lebt der Verf. mitten in der Weltstadt auf einer einsamen Insel, zu der das Tagesgeräusch nicht dringt?) Ich meinerseits muß gegen solche Behauptung feierlich und ernst protestieren. Selbst auf einem Gymnasium vorgebildet, arbeite ich schon seit 1870 an dem humanistischen Gymnasium, und zwar die längste Zeit in Berlin in zwei Anstalten, die, was die Frequenzverhältnisse anbetrifft, zu den größten in Preußen gehören (jetzt 30 in O I). Außerdem bin ich aber auch eine Reihe von Jahren an einem Gymnasium in der Provinz tätig gewesen, mir ist aber, obwohl ich wohl weiß und auch gelegentlich mich nicht scheue, es auszusprechen, wo uns der Schuh drückt, nichts bekannt geworden, was dem Verf. zu solch exorbitanten Behauptungen die Berechtigung gäbe. Der Verf. ist auch im Irrtum, wenn er behauptet, daß 'die aus dem Gymnasium ins Leben hinausgesandten jungen Leute den großen Fragen und Aufgaben der Zeit so oft verständnislos, scheu und ohne Teilnahme gegenüberständen und daher nach dem Urteil vieler erfahrener und hochgestellter Männer für das praktische Leben unbrauchbar seien. Da steht Meinung gegen Meinung, Urteil gegen Urteil! Ich habe schon sehr viele Männer aus den verschiedensten Ständen (nicht nur studierte, sondern auch im praktischen Leben als Großindustrielle und sonst wie stehende) ihr Urteil dahingehend aussprechen hören, daß den Schülern der Gymnasien wohl oft im Anfang es ein wenig schwer wurde, sich in den praktischen Betrieb einer Sache hineinzufinden, daß sie aber trotzdem den Zöglingen anderer höherer Schulen vorzuziehen seien, weil sie diesen an Klarheit und Schärfe des Denkens, an tieferem Erfassen der Dinge überlegen seien.

So hat sich also der Verf. eine Karikatur des humanistischen Gymnasiums zurecht gemacht, vielleicht auf Grund von einigen unangenehmen Erfahrungen, und haut nun darauf herum, bis nichts mehr davon übrig bleibt. Zu welchem Zweck? Um seine Zukunftsschule an die Stelle zu setzen, und dies ist eben die Oberrealschule mit, wie ich oben schon auseinandergesetzt, ein wenig Latein in den oberen Klassen und, wenn es irgend geht — das ist sehr bedeutsam und charakteristisch —, Griechisch ebenfalls in den oberen Klassen (aber natürlich nur fakultativ).

Diese Schule ist, meint der Verf., in gutem Sinne realistisch zu nennen, gegenüber dem 'Formalismus und Verbalismus' des Gymnasiums. Dieser Realismus vertrete die sogenannte ideale Weltanschauung, während von dem Idealismus des Gymnasiums der Inhalt entschwunden und nur die Schale übrig geblieben sei. Die beiden Objekte realer Erkenntnis aber seien Geschichte und Natur; Sprache und Mathematik seien formale Lehrfächer und den realen dienstbar. Es werden dann nacheinander die einzelnen Lehrfächer besprochen und zwar als erstes die Geschichte, dem die fremden Sprachen vermittelst der Lektüre dienstbar zu machen seien. Auch der Religionsunterricht ist nach Meinung des Verf. nur ein Zweig des Geschichtsunterrichts und wird als solcher mit $13^1/_2$ Zeilen abgemacht. Darauf kommen die Naturwissenschaften mit dem Anhang der Mathematik, deren Bildungswert aber entschieden überschätzt werde. Den Mittelpunkt des Gesamtunterrichts soll der deutsche Unterricht bilden mit seiner Dramenlektüre, seiner Literaturgeschichte, seinen Aufsätzen und freien Vorträgen. Endlich wird dann noch die philosophische Propädeutik besprochen, die für den Verf. auch von großer Bedeutung ist und, soweit ich sehe — der Verf. spricht sich darüber nicht deutlich aus —, die dogmatische Seite des Religionsunterrichts ersetzen soll.

Dies ist also des Verf. Zukunftsschule mit 'echtem, segenspendendem Realismus', sie vermag allein 'den ganzen Menschen in allen seinen Beziehungen zu erfassen und auszubilden, und sie dürfe mit größerem Rechte auf das Ehrenwort 'humanistische Lehranstalt' Anspruch machen als das Gymnasium; denn sie vermöge eine bessere naturwissenschaftliche, eine bessere historische, eine bessere philosophische, eine bessere nationale Bildung zu geben und vermöge auch die Bildung des Charakters in höherem Grade zu beeinflussen als das alte Gymnasium. Sie wäre also zutreffend

als 'neuhumanistisches Gymnasium' zu bezeichnen.

Die Oberrealschule stehe — damit schließt der Verf. — jetzt am Scheidewege, ihr gegenwärtiger Zustand sei unhaltbar und dränge zu einer Änderung; sie solle und müsse im Kampfe für ein neues Bildungsideal ihre Daseinsberechtigung erweisen. Es ergeht also an die Leiter unseres Unterrichtswesens die ernste und dringende Bitte, den Direktoren der Oberrealschulen die Ermächtigung zu geben, einen für alle Schüler verbindlichen Lateinunterricht in der oben angegebenen Weise einzurichten (die dritte Geschichtsstunde soll in allen drei Klassen dazu verwandt, im übrigen aber für die zweite bezw. dritte Lateinstunde nach eigenem Ermessen der Direktoren Lehrstunden genommen werden).

Wie unsere Unterrichtsverwaltung zu dem besprochenen Projekt steht, wissen wir nicht; wir hoffen aber und wünschen, daß sie nicht darauf eingeht, nicht allein deshalb, weil doch unmöglich jetzt schon wieder eine so schwerwiegende Änderung eingeführt werden kann, ohne eine große Beunruhigung in weiten Kreisen unseres Volkes hervorzurufen, sondern auch, weil die Sache an sich zu verwerfen ist. Wir würden damit einem Ziele zusteuern, das im Widerspruch steht mit den durch die Jahrhunderte gewordenen und nach vielen Seiten trefflich bewährten Verhältnissen. Es wäre ein Sprung ins Dunkle, den eine Unterrichtsverwaltung am allerwenigsten machen darf. Hier ist eine konservative, nur langsam und mit aller Behutsamkeit vorschreitende Politik die einzig richtige. Die Verhältnisse liegen nun aber einmal so, daß die drei Arten von Schulen je nach den Bedürfnissen verschiedener Kreise unseres Volkes notwendig geworden sind, jede hat ihre Berechtigung und soll sie behalten, respektive sich weiter erkämpfen dadurch, daß sie dieselbe immer deutlicher durch eine genügende Leistungsfähigkeit erweist coram publico. Von oben her ist sie ja anerkannt. So soll nun jede Schulart ihren Weg gehen in den ihr gegebenen Bahnen. Ob dies die Oberrealschule, so wie sie jetzt ist, nicht kann, wie der Verf. behauptet, das wage ich nicht zu entscheiden, da ich nie an einer solchen Schule unterrichtet habe.

Wir aber am humanistischen Gymnasium wollen unseren Weg ruhig weiter gehen, unbeirrt um Kritiken, wie wir sie in diesem Buche zu hören bekommen; hier hat Voreingenommenheit und Unkenntnis geredet. Nur dazu wollen wir uns auch durch diese wenn auch unmotivierten Angriffe mahnen lassen, daß wir nicht stille stehen bleiben; denn Stillstand ist Rückschritt. Immer von neuem müssen wir überlegen, wo wir die bessernde Hand anlegen können, sei es in Bezug auf die ganze erziehliche Seite unserer Unterweisung, sei es in Bezug auf die Stellung der einzelnen Disziplinen nebeneinander, sei es endlich, und das ist das Wichtigste, in Bezug auf die Methodik des Unterrichts in den einzelnen Disziplinen. Wer nicht weiß oder nicht zugeben will, daß namentlich in Bezug auf den letzten Punkt in den letzten Jahren wesentliche Fortschritte gemacht sind, der kann in diesen Fragen nicht mitreden; aber nicht alles, was vorgeschlagen und als Fortschritt gepriesen wird, ist gut und brauchbar. Doch soll man auch über allen Einzelheiten der Methodik, wie gut und notwendig sie auch sein mögen, das große Hauptziel nicht aus dem Auge verlieren, unsere Schüler zu ganzen Menschen zu erziehen, die im stande sind, dereinst ihre Aufgabe im Dienste des Staates, der Kirche und des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen. Die Mittel, die uns dazu im heutigen Gymnasium zu Gebote stehen, reichen, obwohl dies der Verf. nicht Wort haben will, vollkommen aus. Wenden wir sie nur mit aller Kraft und Wirkungsfähigkeit, die in ihnen liegen, an, so können wir im Konkurrenzkampfe nach wie vor mit Ehren bestehen. LUDWIG WEBER.

EDUARD ROTHERT, KARTEN UND SKIZZEN AUS DER ENTWICKLUNG DER GRÖSSEREN DEUTSCHEN STAATEN. VI. BAND DES HISTORISCHEN KARTENWERKES. Düsseldorf, Druck und Verlag von August Bagel.

Das Rothertsche Kartenwerk hat mit dem vorliegenden 6. Bande, der die Karten und Skizzen zur Entwicklung der größeren deutschen Staaten enthält, seinen Abschluß gefunden. Die spezielle Entwicklung Öster-

reichs und Preußens ist hierin unberücksichtigt geblieben, weil Atlanten und Schulwandkarten gerade für diese Länder Ausreichendes bieten. Doch stellen 3 Karten — 15, 16 und 17 — das Werden dieser beiden Großstaaten in ihrem Verhältnis zu Deutschland dar.

Demnach kommen für den Verfasser die nächst Preußen und Österreich größeren Staaten Deutschlands, wobei er bis zu den Fürstentümern hinabgeht, in Betracht; und auch hier verfolgt er den Zweck, die geschichtliche Entwicklung und Stellung jener zueinander uns vor Augen zu führen. Und das ist ihm auch in diesem Bande meisterhaft gelungen, so daß die einzelnen Skizzen, bei Vermeidung allzuvieler, oft verwirrender Farben, sich durch große Klarheit auszeichnen und auch noch in dem beigegebenen Texte ihre Erläuterung, wo es nötig erscheint, finden. Auf besondere Einzelheiten einzugehen unterlasse ich, zumal da ich den Inhalt der früheren Bände in dieser Zeitschrift eingehender besprochen habe; nur auf die ausgezeichnete Darstellung der Entwicklung Sachsens und Thüringens von den ersten Anfängen bis in die neueste Zeit sei trotzdem hingewiesen. Auch diesem Bande, den die Kritik schon beifällig aufgenommen hat, sowie dem Gesamtwerke wünschen wir unter den Fachlehrern und in dem Kreise der Freunde der Geschichtswissenschaft die weiteste Verbreitung. Albin Sterz.

ZUM KAPITEL DER UNERLAUBTEN HILFSMITTEL

Zu Beginn dieses Wintersemesters ist den studentischen Korporationen Leipzigs nachfolgende Zuschrift von dem 'Verlag der Universal-Jugendbibliothek' Leipzig, Körnerplatz 8 zugegangen:

Hochwohllöbliche Verbindung!

Unterzeichnete Verlagsbuchhandlung beabsichtigt Schulaufsätze zu sammeln, welche in den oberen Gymnasialklassen angefertigt worden sind. Vielleicht sind einige Herren Ihrer Verbindung oder deren Bekannte noch im Besitze alter Aufsatzhefte. Wir würden uns erlauben, für jedes Dutzend Aufsatzhefte Ihrer Vereinskasse Mk. 5.00 beizusteuern und verpflichten uns, in kürzester Zeit die Hefte wieder zu retournieren. In der Hoffnung, daß Sie für unser Unternehmen eine freundliche Gesinnung hegen, zeichnen wir ganz ergebenst

Verlag der Universal-Jugendbibliothek.

Daß es sich hierbei um ein neues Mittel handelt, dem Schüler Eselsbrücken zu verschaffen, ist natürlich nicht zweifelhaft. Gleichwohl habe ich mir die Bestätigung dieser selbstverständlichen Vermutung in dem Bureau des Verlages zu verschaffen gewußt. Es wurde mir nicht nur glatt zugegeben, sondern auch harmlos Mittel und Wege auseinandergesetzt, wie man bei dem 'neuen Unternehmen zu reüssieren' hoffe. Man beabsichtigt zunächst Aufsatzhefte namentlich aus Schülerkreisen — denn von studentischen Korporationen seien ihnen keine Zuschriften zugegangen — zu sammeln und die besten, die über die beliebtesten Themata handeln, in billigen Einzelausgaben zu drucken. Zwar haben sie auch Erwachsene als Mitarbeiter (namentlich verkrachte Existenzen), sind sich aber doch bewußt, daß Schüler-Musteraufsätze für ihre Zwecke bei weitem brauchbarer sind. Daß bloß Aufsätze der oberen Gymnasialklassen gesammelt werden, versteht sich von selbst; denn nur da hofft man aus der Beschränkung der Themata, die sich leider ja von selbst versteht, auf glücklichen Erfolg. Ob der Versuch gelingt, ist zwar zweifelhaft genug, zumal der Versuch ganz jungen Datums zu sein scheint; gleichwohl sollte allein der Versuch zu der Vorsichtsmaßregel in Lehrerkreisen führen, daß man die Aufsatzhefte am Schlusse des Schuljahres einsammelt, um sie vor jedem Mißbrauch zu schützen.

Fritz Jäckel.



DIE HYGIENE IN DER HÖHEREN SCHULE — DER NACHMITTAGSUNTERRICHT

Von Paul Vogel

Im Januar fand in der Gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig eine Besprechung über den Nachmittagsunterricht in unseren Schulen statt. Berichterstatter war ein Leipziger Arzt. Die Einleitung zu dessen Vortrag stand in keinem notwendigen Zusammenhang mit dem Thema und kam wohl den als Gästen anwesenden Gymnasiallehrern, darunter mir, völlig unerwartet. In härtester Form wurde die angebliche Rückständigkeit der Lehrer an höheren Schulen an den Pranger gestellt. Es handelte sich um folgende Klagepunkte: 1. Die Lehrer höherer Schulen widerstrebten der Einführung von Schulärzten auch für diese Anstalten; 2. der höhere Lehrerstand zeige weder Interesse noch Verständnis für die Schulhygiene.

Was den ersten Punkt betrifft, so ist mir nicht bekannt, daß irgendwo in Sachsen diese Frage ernstlich in Betracht gekommen wäre, so daß die Gymnasiallehrer eine ausgesprochen feindliche Stellung hätten einnehmen können; möglich, daß die und jene Stadtverwaltung die Angelegenheit ventiliert hat: stark betont ist sie sicher nicht worden und entschiedene Opposition sicher nicht nötig gewesen; unzweifelhaft hätten sonst die Wogen der Erregung in den Gymnasiallehrerverein, den Realgymnasiallehrer- oder Realschulmännerverein hereingeschlagen. Im übrigen ist eine solche Einrichtung Sache der Regierung oder der betr. Stadtverwaltung; wird die Anstellung von Schulärzten verfügt, so erfolgt sie; Widerspruch würde nichts nützen. Gewiß würden ja Wünsche der höheren Schulen bei den vorgesetzten Behörden Beachtung finden: ob aber die höheren Lehrer Veranlassung haben, den Schularzt geradezu herbeizusehnen und zu beantragen — nun, darüber geben vielleicht die folgenden Seiten einigen Aufschluß.

Der zweite Vorwurf ist wenigstens nicht ganz unberechtigt: eine rege und eingehende Beschäftigung mit der schulhygienischen Literatur habe ich bisher in Kreisen des höheren Lehrerstandes nicht verbreitet gefunden, womit nicht gesagt sein soll, daß sich nicht überall das erforderliche, bei ziemlich vielen ein tieferes Interesse für diesen Gegenstand fände. Es darf aber nicht übersehen werden, daß die Volksschullehrer teilweise erst dadurch zur Hygiene geführt worden sind, daß sie eben vielfach die Schulärzte haben: es erwuchs daraus ebensosehr das Bedürfnis, sich die unzweifelhaften Errungenschaften dieser modernen Wissenschaft zu eigen zu machen, als sich in den Stand zu setzen, die Anschauungen und Forderungen des Arztes kritisch zu beleuchten. Ferner ist in Rechnung zu ziehen, daß die Vorbildung der Volksschullehrer in

erster Linie pädagogisch-didaktisch ist, die unsrige vorwiegend wissenschaftlich, — daß wir uns späterhin pädagogisch und wissenschaftlich weiterzubilden haben, während bei jenen das Pädagogische nach wie vor allein im Mittelpunkte bleibt und ihnen für Betätigung auf solchen Gebieten wie Hygiene somit mehr Zeit zu Gebote steht.

Und ist denn aus dieser nicht abzuleugnenden — sagen wir: Passivität der höheren Lehrer wirklich ernstlicher Schaden erwachsen? Fehlt es unseren Schulen und Schülern an den Haupterfordernissen der Schulhygiene: Licht, Luft und Reinlichkeit? Wird nicht auf den Bau und die richtige Verteilung der Schulbänke nach Kräften geachtet? Werden nicht gerade in den höheren Schulen die Zöglinge am liebsten in jeder Pause ins Freie getrieben? Sind nicht gerade diese Anstalten die Hauptpflegestätte der Bewegungsspiele und des Kürturnens?

Trotzdem aber sei bei dieser Gelegenheit der Wunsch ausgesprochen, es möchten mehr Mitglieder der höheren Lehrerschaft als bisher sich für ein eindringendes Studium der hygienischen Schriften begeistern, und die Schulbibliotheken möchten auf Beschaffung des nötigen Materials bedacht sein.[1]) Wollen wir uns nicht fernere Ergebnisse der Hygiene, insoweit sie unanfechtbar und durchführbar sind, gern und freudig zu eigen machen? Wollen wir uns aber nicht auch die Waffen verschaffen, die nötig sind zu fachgemäßer Bekämpfung allzukühner Statistiken, schiefer Vergleiche, ungerechtfertigter Angriffe? Denn so heilbringend sich die Hygiene vielfach erwiesen hat, so kann sie doch auch durch zwecklose Beunruhigung großen Schaden stiften: wie wohltätig kann dann die Stimme des hygienisch gebildeten, besonnenen Schulmannes wirken, der überschäumenden Gewässern einen Damm entgegensetzt! — — —

Der Berichterstatter jenes Abends nun fußte auf folgender Statistik:

	Nachmittagsunterricht	Durchschnitt	Höchste Ziffer
Kränklichkeit überhaupt	ohne	25 %	39 %
	mit	50 %	74 %
Kopfschmerz und Nervosität	ohne	13 %	28 %
	mit	25 %	62 %
Schlaflosigkeit	ohne	1,5 %	5 %
	mit	4 %	19 %
Brillenträger	ohne	7 %	17 %
	mit	43 %	44 %
Teilnahme an Bewegungsspielen	ohne	75 %	
	mit	15 %	

[1]) Der obenerwähnte Herr Berichterstatter ist so gütig gewesen, mir privatim folgende Werke als besonders instruktiv zu bezeichnen: Schmidt-Monnard, Über den Einfluß der Schule auf die Körperentwicklung u. s. w. 1898 (L. Voß). — Kraepelin, Zur Hygiene der Arbeit 1896 (Fischer). — Gymnasialdirektor Richter (Jena), Unterricht und geistige Er-

Diese Statistik ist schlagend, wurde gesagt, also — muß der Nachmittagsunterricht fallen!

Ehe wir diese weitgehende Schlußfolgerung pädagogisch beleuchten, sei es mir vergönnt, zuvörderst — wenn auch als 'Laie' — zu der Tabelle einige zweifelnde Bemerkungen zu äußern.

Ein für allemal ist festzuhalten, daß die jetzigen Lehrpläne in allen Bundesstaaten eine allgemeine und völlige Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes an höheren Schulen[1]) absolut unmöglich machen: diejenigen Anstalten aber, die mit jeweiliger Erlaubnis der vorgesetzten Schulbehörde den Nachmittagsunterricht tunlichst oder zum Teil ausmerzen,[2]) können wegen der Ungleichmäßigkeit für eine Statistik kaum herangezogen werden. Demgemäß beziehen sich die Prozentsätze 'ohne Nachmittagsunterricht', im wesentlichen wenigstens, nicht auf die höheren Schulen, diese sind vielmehr bei den Zahlen 'mit N.' stark beteiligt. Die Statistik würde also nicht den Nachmittagsunterricht als solchen diskreditieren, sondern nur die längst bekannte Tatsache aufs neue erhärten, daß die gesundheitlichen Verhältnisse (besonders betr. Nervosität und Blutarmut) der höheren Schüler ungünstiger sind, als anderwärts, einmal weil die körperlichen und geistigen Anstrengungen stärker sind, dann aber auch — das kann gar nicht oft genug in die Welt hinausgerufen werden —, weil das höhere Alter der Zöglinge und ihre Abstammung aus den sogenannten besseren Gesellschaftskreisen sie anderen schädlichen Einflüssen in stärkerem Maße aussetzt. So fällt z. B. der gewaltige Prozentsatz der Brillenträger vielleicht zum großen Teile den höheren Schulen zu Last: in keinem Falle ist es auch nur im entferntesten zu glauben, daß der Nachmittagsunterricht an sich eine Steigerung von 36% herbeiführen sollte.

Sehr bedenklich ist mir eine Kopfschmerzenstatistik, bei der der Arzt lediglich auf die Aussagen der Schüler angewiesen ist, die in seltenen Fällen ganz zuverlässig sein dürften; bei den jüngeren Kindern stehen sie oft unter dem störenden Einfluß der Unklarheit, Unbeholfenheit, Ängstlichkeit, ältere werden nicht Bedenken tragen gelegentlich falsche oder übertriebene Angaben zu machen in der Hoffnung, etwa Arbeitsentlastung oder sonst einen Vorteil zu erlangen; je öfter solche ärztliche Befragungen auftreten, um so eher ist hier und da sogar eine geflissentliche Verabredung zu befürchten, weil die Schüler gar bald erfahren, daß sie statistisches Material abgeben. Und ist wohl der

müdung 1895 (Halle, Waisenhaus). — Grießbach, Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule 1896 (Oldenbourg). — L. Wagner, Unterricht und Ermüdung 1898 (Reuther und Reichard). — Petermann, Die Schäden unserer heutigen Schulbildung 1881 (Vieweg u. S.). Im übrigen ist die Literatur ja schon schier ins Ungemessene gestiegen. Vgl. auch Lyon, die Schule der Gegenwart im Lichte der Gemeindevertretung, Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1904. Heft 1 S. 8 Anm. über bedeutsame Aufsätze aus den Zeitschriften 'Gesunde Jugend' und 'Zeitschr. f. Gesundheitspflege' (Prof. Dr. Ehrismann).

[1]) Höhere Schulen im Sinne des Gesetzes, also ausschließlich z. B. der höheren Töchterschulen.

[2]) Dies ist bei mehreren sächsischen Gymnasien, besonders großstädtischen (so auch Leipzigs) seit Jahren Brauch.

beste Arzt im stande und hat er Zeit, in jedem Falle genau festzustellen, ob der Kopfschmerz wirklich der Schule zufällt? Haben nicht auch Knaben Kopfweh, die am Vorabend das Theater[1]), Konzerte, die Kneipe besucht haben oder wegen häuslicher Geselligkeit zu spät ins Bette gekommen sind? Wie mancher verzehrt auch das von der sorglichen Mutter eingepackte Frühstück schon in der ersten Pause oder gar vor der ersten Unterrichtsstunde und bekommt dann vielleicht Kopfschmerz durch den leeren Magen! Oder es handelt sich um ein ganz vorübergehendes Leiden etwa infolge einer tollen Balgerei oder Hetzerei in der Pause — oder der Kopfschmerz ist die Folge eines Schnupfens, wohl auch manchmal der Vorbote einer fieberhaften Erkrankung! — Ganz ähnlich verhält sich's mit der Schlaflosigkeit, über die ja auch Erwachsene bekanntlich oft ad peius übertriebene Angaben machen und die bei Alt und Jung sehr oft aus Diätfehlern herzuleiten ist. Und ehe ich die Statistik der 'Kränklichkeit überhaupt' voll anerkennen kann, muß man mich erst überzeugen, daß überall peinlich und zweifellos nachgewiesen ist, daß die Kränklichkeit durch die Schule herbeigeführt wurde. Kann aber wohl selbst der trefflichste Schularzt immer sicher bestimmen, ob nicht Vererbung, Geburtsfehler, Fehler der häuslichen Erziehung oder überstandene Krankheiten schwer in die Wagschale fallen?

'Teilnahme an den Bewegungsspielen' — nun, das braucht mir niemand erst statistisch nachzuweisen, daß, je mehr die Schüler schulfrei haben, sie sich desto mehr im Freien tummeln können; die Spielwiese ist noch nicht einmal allein maßgebend: viele werden wir auch im Ruderboot, auf dem Tennisplatz, im Flußbad, auf Spaziergängen, in Privatgärten zu suchen haben, so daß man dreist behaupten kann: an schulfreien Nachmittagen werden meist 100 % sich längere Zeit im Freien tummeln, an Schulnachmittagen entsprechend weniger! —

Gesetzt nun aber, meine sämtlichen Einwände wären gegenstandslos, gesetzt, die gebotene Statistik wäre tatsächlich schlagend; wäre dann die obige Schlußfolgerung anzuerkennen? Ohne weiteres sicher nicht: ich getraue mir statistisch schlagend nachzuweisen, daß in den Ferien Appetit, Schlaf, Laune u. s. w. der Schüler bedeutend besser ist, daß sie ungleich mehr Stunden im Freien zubringen als in der Schulzeit; — soll man daraus die Notwendigkeit folgern, die Schule ganz abzuschaffen?

Alle Hochachtung vor dem Segen, den uns die Hygiene gebracht hat; aber es gibt doch auch noch andere hochwichtige Gesichtspunkte, nach denen solch eine Frage zu beurteilen ist. So bedeutsam die Gesundheitslehre für unsere Kulturentwicklung geworden ist, so wertvolle Bausteine sie dafür geliefert hat: sie darf doch nicht durch übertriebene Forderungen die Kultur gewissermaßen umgestalten, vielleicht gar rückwärtsgestalten wollen.

Je weiter sich die Kultur vom Naturzustande entfernt, desto mehr gesundheitsfeindliche Elemente muß sie mit sich bringen: der Buschklepper leidet nicht an Nervosität und Schlaflosigkeit! Die Großstädte, die Fabriken, die

[1]) In Leipzig sieht man Gymnasiasten auch der untersten Klassen in ganz ungeeigneten Aufführungen — vielleicht weil einmal abonniert ist.

Dampfmaschine überhaupt, Kleidung, Alkohol, Tabak, Kaffee, Thee — alles birgt Keime des Schadens in sich. Die Hygiene hat diese zu konstatieren, davor zu warnen, Mittel zu möglichster Einschränkung der Schädigung aufzuspüren — aber sie kann nicht die Urquelle des Übels aus der Welt schaffen.

Wohl am meisten beeinträchtigt jede geistige Ausbildung das absolute körperliche Wohlbefinden: treiben wir das sechsjährige Kind in die Fibel und das Einmaleins hinein, so tun wir seiner leiblichen Entwicklung schon bis zu einem gewissen Grade Abbruch, und von Jahr zu Jahr steigert sich der Mißstand, er steigert sich besonders bei der höheren Schule, die ihren Zöglingen stärkere Anstrengungen zumuten muß. Auch hier soll die Hygiene Tatsachen — aber nur ganz sichere! — feststellen, soll auf möglichste Milderung von Übelständen sinnen, — aber sie kann nicht historisch Gewordenes und aus guten Gründen Bestehendes ohne weiteres über den Haufen werfen wollen. Also nicht die Hände wollen wir in den Schoß legen, abgeholfen soll werden, wo abzuhelfen ist; aber die Grenze der Möglichkeit darf nicht überschritten, die unerbittlichen Anforderungen des Lebens draußen dürfen nicht außer acht gelassen werden.

Immer und immer heißt es — und mit Recht —: die Schule soll eine Vorbereitung fürs Leben sein. Nun: das Leben ist hart jetzt, härter als vor fünfzig, vor hundert Jahren; hohe Anforderungen werden an jeden Mann gestellt nicht nur wegen der erdrückenden Konkurrenz auf allen Gebieten, sondern auch, weil die bloße Fachbildung nicht mehr als genügend anerkannt wird, sondern wer irgend mitzählen will, eine vielseitige geistige Ausbildung aufweisen muß!

Und in einer so schweren Zeit sollten wir die zu erziehende Jugend immer entgegenkommender, immer weichmütiger behandeln? Bei aller fürsorglichen Liebe, die ich für meine Schüler hege — das ist unmöglich; eher könnten sich gewissenhafte Lehrer einen Vorwurf daraus machen, daß die Jungen gerade in der Gegenwart nicht schärfer drangenommen werden als in früheren Jahrzehnten.

Von einem anderen Standpunkte vermag ich nun als Pädagog auch die Frage des Nachmittagsunterrichtes nicht anzusehen. Die Volksschule lasse ich hierbei außer Betracht: hier handelt es sich um Kinder vor der Konfirmation, die auch noch einem Schulzwang unterliegen; auch betreffs der drei untersten Klassen der Gymnasien und Realschulen, die etwa im schulpflichtigen Alter stehen, würde ich mit mir reden lassen, in keinem Falle würde ich um ein Plus oder Minus von 1—2 Lehrstunden feilschen.

Aber warum sollen die höheren Schüler der Tertien, Sekunden und Primen zarter behandelt werden als ihre gleichalterigen Genossen im praktischen Leben draußen? Warum sollen junge Leute ganz besonders geschont werden, die später die verantwortungs- und einflußreichsten Stellungen einnehmen wollen und sollen und überdies noch den Vorzug zehnwöchentlicher Ferien genießen? Wer fragt danach, ob der Lehrling im kaufmännischen Comptoir täglich spazieren gehen kann, ob bei Wiederbeginn der Arbeit die Mittagsverdauung vorüber ist?

So mag denn wie bisher durch Gestaltung des Stundenplanes noch der

und jene Nachmittag außer Mittwoch und Sonnabend von Unterricht befreit werden, auch die Stunde von 2—3 Uhr werde möglichst unbesetzt gelassen: aber für eine allgemeine Herabsetzung der Stundenzahl zum Zwecke der völligen Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes werden recht wenige Lehrer zu haben sein[1]), und die Ministerien würden sich kaum bereit finden lassen.

Im Gegenteil: sollte aus irgend welchen anderen Gründen der Lehrplan der höheren Schulen einmal auf das Maximum von 30 Stunden zusammenschmelzen, so halte ich es für nicht unwahrscheinlich, daß dann trotzdem von der Behörde die Besetzung einiger Nachmittage verlangt würde. Denn die Belastung aller Vormittage mit fünfstündigem Unterrichte erscheint keineswegs einwandfrei, hauptsächlich aber wirken freie Nachmittage durchaus nicht bloß günstig ein, zeitigen nicht einmal die erhofften gesundheitlichen Früchte mit Sicherheit.

Jeder Lehrer wird bestätigen, daß der Vormittag des Montags, nach der längsten Erholung, die ungünstigste Unterrichtszeit ist; kein Wunder, denn jede Freizeit wirkt zerstreuend. Das möchte hingehen, wenn es nicht gar zu oft schädliche Zerstreuungen wären, denen die Schüler anheimfallen. Wie viele Eltern haben nicht die Zeit, wie viele nehmen sich nicht die Zeit, für heilsame Verwendung freier Nachmittage zu sorgen; die Söhne bleiben sich selbst überlassen, und — nun, über den Leichtsinn unserer lieben Jugend brauche ich mich hier nicht auszulassen.

Und so vermag ich denn, auf die Gefahr hin beschränkt genannt zu werden, in das Feldgeschrei: 'Weg mit dem Nachmittagsunterricht!' nicht einzustimmen. Und wenn ich hygienisch nicht geschult bin, einen gewissen Blick für Schüler darf ich mir nach 26 jähriger Lehrtätigkeit wohl zusprechen: den Eindruck, daß das heranwachsende Geschlecht trübe, gequält einherschleiche, daß es Hilfe aus ängstlicher Not bedürfe, kann ich nun und nimmer gewinnen; ich finde die gymnasiale Jugend im Gegenteil recht fidel und munter, zu lustigem Scherze aufgelegt, auch zu mutiger Tat (in jederlei Sinn) geneigt. Bei mehr oder minder häufig auftretender Arbeitsunlust bin ich altmodisch genug nicht von vornherein auf Nervosität, sondern auf — zum Teil sehr entschuldbaren — Leichtsinn, Trägheit, auch Unart zu diagnostizieren.

Möchte meine Aussprache bewiesen haben, daß es nicht Oberflächlichkeit ist, wenn die Lehrer höherer Schulen nicht jeder hygienischen Behauptung zujubeln, und daß es keine Kleinigkeit ist, so einschneidende Änderungen durchzuführen. Und um zuletzt auf die Schularztfrage zurückzukommen: möglich, daß die Einrichtung im Laufe der Jahre allgemein wird; ich würde der erste sein, der im Schularzte den 'Freund, Mitstreiter und Berater' (s. Lyon a. a. O. S. 9) sehen möchte. Gott behüte uns aber vor — sit venia verbo — umstürzlerischen Schulärzten: denn zu gedeihlicher pädagogischer Schultätigkeit ist vor allen Dingen Ruhe, Ruhe, Ruhe vonnöten, im übrigen bedachtsame, stetige Weiterentwicklung!

[1]) Es gibt übrigens auch Ärzte genug, die manchen hygienischen Aufstellungen skeptisch gegenüberstehen.

DIE ENTSTEHUNG VON GOETHES IPHIGENIE

Von Martin Wohlrab

Was Goethe den Anlaß gab seine Iphigenie zu dichten, ist noch nicht mit Sicherheit festgestellt. Aus seinen Aufzeichnungen und denen anderer ist zur Lösung dieser Frage nichts zu entnehmen.

Die beschleunigte Abfassung (14. Februar bis 28. März 1779) und Aufführung (6. April) scheint darauf hinzuweisen, daß Iphigenie wie die anderen damals entstandenen dramatischen Dichtungen zur Feier eines Hoffestes bestimmt war. Hans Morsch[1]) hat sie mit dem Kirchgang der Herzogin in Verbindung gebracht, der nach der am 3. Februar erfolgten Geburt der Prinzessin Luise Augusta Amalia am 14. März stattfand. Am Tage vorher hatte Goethe die bis dahin fertig gewordenen ersten drei Akte dem Herzoge und Knebel vorgelesen. Aus diesem Anlasse würde freilich für die Wahl gerade dieses Stoffes sich schwerlich etwas folgern lassen.

Nach Herman Grimms Vermutung würde Wieland die Anregung zur Iphigenie gegeben haben. Ihn hatte Gluck 1776 um eine Kantate gebeten, durch die er das Andenken einer verstorbenen jungen Nichte, die er zärtlich liebte, ehren wollte. Wieland bestimmte Goethe den Auftrag zu übernehmen. Daß freilich 'die große Idee', die dadurch in diesem angeregt wurde, die Sage von der taurischen Iphigenie zum Gegenstand hatte, ist nirgends überliefert. Da aber Grimm, wie er selbst schreibt, 'durch eine seltsame Rechnung, bei der es auf ein oder zwei Monate mehr oder weniger nicht ankommt', zu dieser Annahme gelangt ist, so kann er nur auf den Beifall derer rechnen, die es eben nicht genau nehmen und auch Seltsamkeiten bei Rechnungen für zulässig halten.[2])

Viel näher scheint es zu liegen, nach literarischen Erscheinungen zu forschen, die Goethe zu dieser Dichtung anregen konnten. Gotter, mit dem er sich in Wetzlar befreundet hatte, hatte Orest und Elektra gedichtet. In diesem Trauerspiele, das 1774 in Gotha erschien, war er wie in manchen anderen von Voltaire abhängig, der einen 1750 aufgeführten Orest geschrieben hatte. In der Tat erinnert an ihn, was wir bei Goethe über Agamemnons Ermordung, insbesondere über sein Schwert lesen, auch manches in der Wahnsinnsszene.

---

[1]) Vorgeschichte von Goethes Iphigenie in Seufferts Vierteljahrsschrift für Literaturgeschichte IV (1891) 112 Anm. 50.

[2]) Düntzers Erläuterungen zur Iphigenie, S. 20 Anm. Seuffert in Steinmayers Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur XXVI (1882) 277 f.

Schon vorher hatte Johann Elias Schlegel im Anschluß an Lagrange, Oreste et Pilade ou Iphigénie en Tauride, 1737 die Geschwister in Tauris geschrieben, die neu bearbeitet als Orest und Pylades 1739 erschienen. Mit ihm hatte das Goethische Schauspiel deshalb viele Berührungspunkte, weil er unzweifelhaft auch Euripides benutzt hat. Besonders bemerkenswert ist aber, daß sich nur bei Lagrange die Bewerbung des Thoas um Iphigenie findet.[1]) Indes alles, was bei Goethe auf die französischen Klassizisten und ihre deutschen Nachahmer hinweist, sind doch nur Einzelheiten, die die Annahme einer weitergehenden Abhängigkeit von ihnen nicht rechtfertigen, sondern nur zeigen, daß er diese Dichtungen gekannt hat.

Überblicken wir den Gesamtverlauf der Handlung in Goethes Schauspiel, so kann unstreitig nur ein Vorgänger in Frage kommen und das ist Euripides.

Zunächst ist in der Euripideischen und Goethischen Iphigenie die Bühne dieselbe. Nur erinnert bei Goethe nichts daran, daß hier Menschen geopfert wurden. Am Sims des Tempels hängen nicht die Waffen der Unglücklichen, der Altar ist nicht von ihrem Blute gerötet.

Wie der Ort, so stimmt auch die Zeit überein, in der beide Stücke sich abspielen. Den Anfang bildet die Ankunft des Orestes und Pylades, den Schluß die an demselben Tage erfolgende Abfahrt der Geschwister von Tauris.

Bei Goethe wie bei Euripides dreht sich die Handlung um die Heimkehr Iphigeniens mit ihrem Bruder. Auch die Anordnung entspricht sich durchaus. Der erste Teil handelt von der wesentlichen Bedingung der Heimkehr, der Wiedererkennung der Geschwister, der zweite von der Beseitigung der Hindernisse.

Schließlich findet sich auch in der Ausführung noch mehrfach Übereinstimmendes. Die Personen, die Goethe vorführt, hat, von Arkas abgesehen, auch Euripides. Beide Stücke beginnen mit einem Monologe der Iphigenie, beide haben das Gespräch des verzagten Orestes mit dem tatkräftigen Pylades, beide motivieren das Vorhaben, das Bild der Artemis ans Meer zu bringen, mit dem Vorwande, man müsse es von einer Befleckung reinigen.

In einzelnen Ausdrücken und Wendungen erinnert Goethe wenig an den Euripideischen Text, aber unverkennbar ist darin der Einfluß von Äschylos und Sophokles.[2])

Zeigt so der äußere Auf- und Ausbau der beiden Stücke die größte Übereinstimmung, ist also Goethe in dieser Beziehung von Euripides entschieden abhängig, so ist auch das nicht zu übersehen, daß die ganze Weltanschauung, die in seinem Schauspiele zutage tritt, der des klassischen Altertums viel näher steht als der des französischen Klassizismus.

Nach alledem liegt es sehr nahe, sich die Entstehung der Iphigenie in der Weise zu denken, daß sich Goethe unmittelbar vor und während der Abfassung seines Stückes eingehend mit dem Euripideischen beschäftigt hat und

---

[1]) Hierüber handelt eingehend Hans Morsch a. a. O.

[2]) Eine sorgfältige Sammlung solcher sprachlicher Reminiscenzen hat Hans Morsch im Bericht des Königl. Realgymnasiums in Berlin 1888 S. 22 f. veranstaltet.

daß ihm dabei der Gedanke und die Lust gekommen ist, in die alte Form einen Inhalt zu gießen, der sie seinen Zeitgenossen annehmbar machte. Es mußte also alles spezifisch Griechische durch allgemein Menschliches ersetzt werden. Fallen mußte, um nur das Wesentlichste anzudeuten, der Gegensatz zwischen Griechen und Barbaren, fallen die Art der Entsühnung des Orestes durch den Raub und die Überführung des Götterbildes nach Griechenland.

Wenn hiernach der enge Anschluß an die Euripideische Tragödie zweifellos nachgewiesen ist, so ist freilich die Frage nach der Ausgabe oder der Übersetzung nicht zu umgehen, die Goethe eine ungehemmte Lektüre derselben ermöglichte. Denn daß ihm griechische Texte nicht ohne weiteres verständlich waren, hat Reinhold Köpke[1]) überzeugend dargetan. Man kann hinzufügen, daß auch die damals üblichen Kommentare zu der unmittelbaren Erfassung der Schriftstücke wenig Anleitung boten.

Hält man nun unter den Ausgaben des Euripides Umschau, so muß es doch geradezu überraschen, daß im Jahre 1778, also im Jahre vor der Entstehung der Iphigenie, zwei Ausgaben mit lateinischen Übersetzungen erschienen, in Oxford die von Samuel Musgrave, in Leipzig bei Schweickert der erste Band eines Neudruckes der Ausgabe von Josua Barnes, der außer anderen Stücken auch die beiden Iphigenien enthält. Musgrave gibt im zweiten Quartband den Text der Iphigenie, im vierten die Übersetzung. Wesentlich bequemer war der Leipziger Quartband zu brauchen, der wohl auch wegen des Ortes des Erscheinens Goethe zunächst in die Hand kam. Er erleichtert das Lesen des Stückes dadurch sehr, daß auf derselben Seite neben dem griechischen Texte die lateinische Übersetzung stand.

Vielleicht ist aber dieser Nachweis der Abhängigkeit Goethes von Euripides nicht nur für die Frage der Entstehung seines Stückes ausschlaggebend, sondern auch für sein Verständnis förderlich. In der Entsühnungsfrage hat wohl noch immer die Meinung viele Anhänger, Iphigenie habe als Priesterin die entscheidende Handlung vollzogen. Ich bekenne, daß ich selbst sie lange gehegt und mich nur langsam zu der Auffassung entschlossen habe, die in meiner ästhetischen Erklärung des Stückes dargelegt ist, daß nämlich dieser ganze Akt im Sinne von Goethes Anweisung:

Alle menschlichen Gebrechen
Sühnet reine Menschlichkeit

zu erklären ist. Denn so viel ist doch klar, daß es priesterlicher Beihilfe nicht bedarf, wenn menschliche Gebrechen auf rein menschliche Weise gesühnt werden. Wie dies aber möglich und denkbar ist, hatte doch der Dichter selbst sehr eingehend vorher auseinandergesetzt, indem er Bekenntnis der Schuld, Reue und Strafe als die Voraussetzung der Entsühnung angegeben hatte.

Wie steht nun Euripides zu dieser Frage? Auch bei ihm kommt Orestes als Schuldbeladener, von den Erinnyen verfolgt, nach Tauris, auch bei ihm ist

[1]) Zu Goethes Iphigenie. Jahresbericht des Königl. Gymnasiums zu Charlottenburg, 1870, S. 34.

Iphigenie Priesterin der Artemis, aber nicht sie entsühnt den Bruder, sondern die Göttin Athene, die die Überführung des Artemisbildes nach Halä als Entgelt für den Muttermord annimmt. Selbstverständlich ist aber auch nach dieser Darstellung die Ankunft des Orestes und Pylades in Tauris und ihre Vereinigung und Aussprache mit Iphigenie die äußere Voraussetzung der Entsühnung. Wenn diese bei Euripides durch eine heldenhafte Handlung erfolgt, so vollzieht sie sich bei Goethe für uns überzeugender durch einen Vorgang in der Seele des Schuldigen.

Man vermißt in dieser Erklärung das Ewig-Weibliche, das doch bei Goethe eine so große Rolle spielt, daß man nirgends ohne dasselbe glaubt auskommen zu können. Wie nahe scheint es auch zu liegen, in Iphigenie Frau von Stein, in Orestes Goethe selbst wiederzufinden! Wenn freilich Frau von Stein das unbestrittene Verdienst hatte die wilden Triebe in Goethes Natur besänftigt zu haben, was in der Tat eine unzweifelhafte Voraussetzung für die Entstehung seiner Dichtung ist, so ist doch nicht zu übersehen, daß sich Orestes insofern recht wesentlich von Goethe unterscheidet, als er ein todeswürdiges Verbrechen in der Ermordung der eigenen Mutter begangen zu haben glaubte, zu dem ihn nicht einmal leidenschaftliches Temperament antrieb, sondern die von außen an ihn herantretende Forderung der Blutrache zu nötigen schien. Auch muß es doch Bedenken erregen, daß man in Goethes Italienischer Reise liest, in Bologna habe ihn ein Bild der heiligen Agathe durch seine gesunde, sichere Jungfräulichkeit lebhaft angesprochen; diesem Ideale wolle er im Geiste seine Iphigenie vorlesen und seine Heldin nichts sagen lassen, was die Heilige nicht aussprechen möchte. Sollte Goethe in Iphigenie erst Frau von Stein gesehen, sie dann beiseite geschoben und an ihre Stelle die heilige Agathe gesetzt haben?

Und noch eins. Man läßt die Entsühnung des Orestes meist durch das Gebet Iphigeniens in der dritten Szene des dritten Aufzuges erfolgen. Aber sein wesentlicher Inhalt ist doch vielmehr die Bitte um Rettung. Es hebt an: 'Rettet uns Geschwister!' und schließt:

> Willst du mir durch ihn
> Und ihm durch mich die sel'ge Hilfe geben,
> So lös' ihn von den Banden jenes Fluchs,
> Daß nicht die teure Zeit der Rettung schwinde!

Die nächste Voraussetzung dafür ist, daß Orestes nicht weiter in der Finsternis des Wahnsinns rase, daß er von den Banden des auf ihm lastenden Fluches gelöst werde. Was heißt das anders, als die Götter sollen Orestes von der Wahnvorstellung befreien, er befinde sich noch in der Unterwelt? Ist das identisch mit Entsühnung? Befreit Iphigenie ihren Bruder damit von seiner Schuld? Fühlt er sich nach diesem Gebete entsühnt? Darauf weist nichts hin. Wohl aber spricht unmittelbar nach Iphigenie der sehr nüchterne und verständige Pylades, dem noch niemand einen priesterlichen Charakter beigelegt hat, und fordert Orestes auf, doch um sich zu blicken; dann werde er erkennen, daß er nicht mehr in der Unterwelt sei. Erst jetzt wird Orestes

dem wirklichen Leben zurückgegeben. Wenn also Iphigenie die Entsühnung des Orestes herbeigeführt hätte, so hätte auch Pylades einen recht wesentlichen Anteil daran, da er in demselben Sinne spricht wie sie.

Hält man also daran fest, daß die Entsühnung des Orestes durch Iphigenie erfolgt sei, so bleiben recht wesentliche Schwierigkeiten, die noch niemand gelöst hat. Die erste ist die Annahme von etwas Unverständlichem und Wunderbaren, das überhaupt im Drama keinen Platz hat und insbesondere in der Iphigenie ein grober Fehler sein würde, weil es sich an einer bedeutungsvollen Stelle befindet.[1]) Dagegen könnte der Dichter mit vollem Rechte Verwahrung einlegen, indem er darauf hinwiese, daß sein Schlüssel zum Verständnis seines Stückes mit jener Auffassung unvereinbar sei. Man sollte zum mindesten erwarten, daß er gesagt hätte: 'sühnet reine Weiblichkeit'. Vers- und Reimnot hätten ihn daran nicht gehindert. Daß aber Goethe mit voller Überlegung 'Menschlichkeit' setzte, ergibt sich klar aus dem, was man über die erste Aufführung der Iphigenie in Riemers Mitteilungen[2]) liest: 'Goethe hatte die Autorfreude, eine gar gute Wirkung besonders auf reine Menschen wahrzunehmen.' Und ebenso heißt es im Tagebuch vom 6. April 1779: 'Iphigenie gespielt, gar gute Wirkung davon besonders auf reine Menschen.'

Für die bisher verbreitete Auffassung von der Entsühnung des Orestes weiß ich nur eine Erklärung anzuführen: die wahrhaft faszinierende Wirkung, die die Gestalt der Goethischen Iphigenie auf den Leser ausübt. Aber darf man ihr zuliebe den ungeheuerlichen Gedanken aufkommen lassen, der ja wirklich ausgesprochen worden ist[3]), Goethe habe sein eigenes Stück nicht verstanden? Es wird also doch die einfachste Lösung der Entsühnungsfrage die sein, die ich in meiner Erklärung des Stückes gegeben habe: Orestes hat seine Schuld bekannt, er hat sie bereut, er hat die Qualen des Todes innerlich erlebt, er hat der Unterwelt angehört und dort Verzeihung gefunden.

---

[1]) S. diese Jahrbücher 1899 IV 86 f. [2]) Bd. II S. 83. [3]) S. diese Jahrb. a. a. O.

LATEINISCHE ÜBERSETZUNGSAUFGABEN SÄCHSISCHER SEKUNDANER AUS DEM XVI., XVII. UND XVIII. JAHRHUNDERT

Von Ernst Schwabe

Trotz der vielfachen und angestrengten Bemühungen der Geschichtschreiber des deutschen Gelehrtenschulwesens, mit ihren Blicken bis in das Innere des Schulbetriebes einzudringen und von der täglichen Arbeit des Schulmannes und der Schüler uns klare und deutliche Bilder vor die Seele zu stellen, sind wir von dem erstrebten Ziele noch weit entfernt. Nicht einmal die Praxis des Lehrens und Lernens im ganzen ist uns genügend bekannt (denn das bloße Studium der Schulordnungen und sonstigen gesetzlichen Vorschriften, das bis dahin den Weg zu schulgeschichtlicher Erkenntnis bildete, ist doch nur ein, noch dazu sehr notdürftiger Behelf); geschweige denn, daß man bisher in die Einzelheiten des Betriebes hätte eindringen können.

Vor allem über ein Gebiet der Schularbeit weiß man, historisch gesprochen, so gut wie gar nichts, obwohl seine Erkenntnis uns gar mancherlei lehren würde: über die Form der praktischen Übungen (Pensa und Extemporalia), die in den verschiedenen Zeiten in Deutschland den Gymnasialschülern vorgelegt wurden, um an ihnen ihre Kenntnisse darzulegen, und über die geschichtliche Entwicklung dieser Aufgaben hört man fast nirgends etwas. Selbst die ausführlichsten Bücher und Artikel über die frühere Gymnasialerziehung bieten außer einigen allgemeinen Wendungen, denen die stoffliche Substanziierung fehlt, nichts Belehrendes. Der kurze und wirksame Weg durch das Beispiel ist fast nirgends beschritten, und sogar die umfassende Arbeit von Fr. Eckstein, Griech. und Lat. Unterricht, enthält S. 308 ff. nur die Angaben, daß man Wochenpensa (Hebdomadaria oder Argumenta) verfaßte: wie man aber die Sache anfaßte, wieviel an Raum man innerhalb einer gewissen Zeit verlangte und wie schwer man die Arbeiten anlegte, wird uns nicht gesagt, und Beispiele, die die genannten Fragen belegen und beantworten könnten, fehlen ganz. Ja, sogar die Literaturangaben für lateinische Übersetzungsbücher setzen erst mit dem Ende des XVIII. Jahrh. ein, so daß sich gegenwärtig die Frage, ob es vor 1750 bereits deutsche Übungsbücher zum Übersetzen ins Latein gegeben habe, noch gar nicht beantworten läßt.

Es ist nun freilich sehr begreiflich, daß dieses Gebiet schulgeschichtlicher Erkenntnis bisher sehr wenig Beachtung gefunden hat: denn alte Schulhefte sind zu allen Zeiten als überflüssiger Ballast angesehen, ja sogar als schädliche Grundlage für Abschreibereien (sogenannte Annalen) beseitigt worden;

daran hat selbstverständlich niemand gedacht, wie vielleicht auch unserem heutigen Geschlecht der Gedanke fern liegen würde, daß auch in dem simpelsten Pensahefte eine Quelle liegen könne, aus der Belehrung für die Geschichte dieses Zweiges pädagogischer Technik zu entnehmen sei. So kommt es denn, daß auch die besten Bibliotheken und sorgfältigst geordneten Archive versagen, trotz überreicher Schätze von schulgeschichtlichem Material, wenn man nach derartigen Heften von Schülern oder Lehrern forscht. Allerhöchstens haben sich alte Hefte aus der Kinderzeit von später regierenden Fürsten oder deren Anverwandten erhalten; aber so interessant sie auch für die Entwicklungsgeschichte der betreffenden Persönlichkeiten sein mögen, für die Geschichte der Pädagogik im allgemeinen, und speziell der Methodik in diesem Zweige des Lateinunterrichts, sind sie aus nahe liegenden Gründen so gut wie nicht verwendbar.

Darum wird das Material für denjenigen, der diesen Zweig der Schulpraxis historisch betrachten will, immer sehr dürftig und unvollkommen sein und bleiben. Trotzdem lohnt es, doch die erhaltenen Reste bei aller ihrer Trümmerhaftigkeit einer Prüfung zu unterziehen, denn man kann aus ihnen mindestens ebensoviel lernen als aus den ausführlichsten Unterrichtsanweisungen über 'Grammatica' und 'Oratorie', ohne all den Wortschwall der mehr oder minder auf dem Papier stehenden Leges scholae de doctrina. Natürlich ist die unter die Arbeiten geschriebene Zensur durchaus nebensächlich; man kann höchstens ein vergleichendes Urteil über den damals angewendeten Maßstab der Beurteilung gewinnen. Wichtiger ist schon die Korrektur, obgleich man in diesem Punkte nur das Allerbescheidenste erwarten darf, denn in alten Zeiten sah es damit nicht gerade günstig aus. Die Hauptsache aber ist der Inhalt und die Form der Übungsstücke selbst, vor allem, wenn wir den deutschen und lateinischen Text nebeneinander haben.

Ja ich möchte noch weiter gehen und erklären, daß die Betrachtung solcher Beweisstücke für die Erkenntnis früherer pädagogischer Epochen nicht nur nützlich, sondern sogar dringend notwendig ist. Ich berufe mich dafür nur auf den einen Begriff der Imitatio, jenes Lieblingskindes des großen Johannes Sturm, der in der Auffassung der Pädagogen, wie die bekannte Kontroverse zwischen K. v. Raumer und Fr. Eckstein lehrt, keineswegs immer klar zutage gelegen, sondern sehr starke Schwankungen gezeigt hat.[1]) Heutzutage kann es wohl für ausgemacht gelten, daß jener Begriff, der von Sturm ursprünglich sehr weit gefaßt war[2]), sich im Laufe der Zeit immer mehr einengte, je dürrer und wesenloser der Betrieb der klassischen Sprachen

[1]) Vgl. Raumer, Gesch. der Pädagogik I⁴ 246 und dazu S. 362; Eckstein, Lat. Unterricht S. 317; Schmidt, Gesch. des Erziehungswesens II 342 und vor allem S. 370 ff.; Paulsen, Gesch. des gel. Unterrichts I² 284. 337. 372.

[2]) Vgl. Sturm, Scholae Lauinganae (bei Vormbaum, Ev. Schulord. I 723 ff.); Schmidt, Jean Sturm S. 246 ff.; Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im XVI. Jahrh. S. 269. 287 (mit besonderem Hinweis auf Melanchthons Ratio discendi im Corp. Reform. XX 701 ff.).

wurde, und daß man schließlich im XVIII. Jahrh. unter ihm weiter nichts mehr verstand, als daß man z. B. interessante Tagesneuigkeiten in einem deutschen Texte den Schülern zur häuslichen Übersetzung gab, für die das notwendige Material an Vokabeln, Redensarten und Satzverbindungen in dem soeben durchgearbeiteten Abschnitt etwa des Justinus oder einer der damals zahlreich verwendeten Historiae selectae sich finden mußte.[1])

Daß diese letzte Definition der Imitatio den Sturmschen Gedanken nicht erschöpfte, ist bekannt; daß sie aber sehr früh einsetzte und so, selbst in den Klassen, wo der lateinische Aufsatz das Argumentum ablöste, jahrhundertelang geherrscht hat, ist sicher. Das lehren die wenigen Proben, die von solchen Ausarbeitungen und Lateinübungen aus alten Zeiten uns gedruckt vorliegen. Ich erinnere nur an die in diesen Heften[2]) veröffentlichte Episode aus dem Memminger Schulstreit, wo in der Form einer Epistula Ciceroniana den Schülern gewisse Stadtklatschereien diktiert worden waren. An der Form des Pensums also, nach dem Muster der Epistulae ad Atticum oder ad Familiares, war nichts auszusetzen, wenngleich der Inhalt sehr anfechtbar sein mochte.

Dieselbe Form der Imitatio kehrt auch in den Beispielen aus sächsischen Landen wieder, die gelegentlich bei archivalischen Studien über das sächsische Gelehrtenschulwesen aufgetaucht sind und uns damit einen Blick in das Leben und Treiben der lateinischen Schule in diesen Landen erlauben. Wir entnehmen ihnen drei Proben, die den Lateinunterricht für die Zeit nach der Reformation, nach dem Dreißigjährigen und nach dem Siebenjährigen Kriege charakterisieren. Sie sind für eine vergleichende Betrachtung um so geeigneter, weil sie für fast den gleichen Standpunkt der Schüler (der etwa dem unserer Sekundaner entsprechen würde) gearbeitet sind. Es handelt sich nämlich um Aufgaben, die die majores des XVI. Jahrh. und die erste Klasse der altsächsischen Lateinschule bearbeiten sollten und die etwa den grammatisch-stilistischen Abschluß des Unterrichts darstellen, ehe sich die Schüler auf das Gebiet der freien Ausarbeitung zu begeben hatten.

I

Die der Zeit nach ältesten Arbeiten, die uns handschriftlich vorliegen, sind die zwölf Argumenta latina, die einstmals in der von dem Grafen von Schönburg gegründeten Klosterschule zu Geringswalde (einer den Fürstenschulen nachgebildeten Anstalt) den oberen Schülern von ihrem damaligen Rektor, dem streitbaren Theologen Hieronymus Haubold, einem überzeugungstreuen Altlutheraner, 'fürgegeben' worden sind. Die seltsame Geschichte und der jähe Untergang jener Schule sind schon von Theodor Distel[3]) ausführlich dargestellt worden. Zum Verständnis wird es genügen, hier nur so viel zu berichten, daß die genannte Schule nur von 1566 bis 1568 bestand, und darum so schnell einging, weil die an ihr beschäftigten Lehrer des damals

[1]) Paulsen a. a. O. I² 388. [2]) Neue Jahrb. Bd. 140 S. 402 ff.

[3]) Distel, Th., Der Flacianismus und die Schönburgsche Landesschule zu Geringswalde. Leipzig, Ambr. Barth 1879. 95 S.

verfehmten Flacianismus verdächtigt wurden und, nachdem die Tatsache erwiesen war, fliehen mußten. Bei den Visitationen, die in der als anrüchig bekannten Schule häufig und unvermutet vorgenommen wurden, hatte sich freilich zunächst nichts Verdächtiges herausgestellt, und die Visitatoren (unter ihnen Camerarius und Dr. Caspar Peucer) hätten unverrichteter Sache wieder abziehen müssen, wenn nicht ein ganz wunderbarer Umstand sich ereignet hätte — derselbe, der diese ganze ärgerliche Schulsache mit unserem Thema in Verbindung bringt. Rektor Haubold erzählt nämlich in der für die Grafen von Schönburg bestimmten handschriftlich erhaltenen Relation[1]), daß die Visitatoren (vgl. Distel, a. a. O. S. 50) 'von ungefähr ein Argumentenbuch erwischet hatten', und daß auf dieses kostbare Dokument sich die ganze Anklage der damals bekanntlich philippistisch gesinnten Visitatoren stützt.

Dieses hier 'Argumentenbuch' genannte Schriftstück, das anderwärts auch als 'der knaben püchlin' bezeichnet wurde, war nun weiter nichts als ein Heft für lateinische Pensa, für Stilübungen, denen ein deutsches Diktat zugrunde lag. Daß aber derartige Übertragungen aus dem Deutschen in das Lateinische schon damals *cum majoribus* vorgenommen wurden, geht auch für Geringswalde aus dem noch erhaltenen *Ordo lectionum*[2]) für die drei Semester des dortigen Schulbetriebes hervor: denn dort, unter a. b. c., erscheint als erste Frühstunde an jedem Mittwoch die *emendatio argumentorum*, denen für die zweite Frühstunde hinzugefügt wird: *alia materia proponitur.* Wir haben also hier schon das alte, jahrhundertelang in Kursachsen[2]) herrschende, lateinische Wochenpensum, das erst das Überbürdungszeitalter zu reduzieren gewußt hat

Das genannte Schülerheft, das die lateinische Ausarbeitung der von Haubold vorgelegten deutschen Texte enthielt, wurde nun von den Visitatoren der (ebenfalls handschriftlich erhaltenen) Disputation zwischen ihnen und dem Rektor Haubold zugrunde gelegt (Distel S. 51—55), dann als Beweisstück und corpus delicti nach Dresden an den Kurfürsten mit eingeschickt, und wird in den auf Geringswalde bezüglichen Aktenstücken ziemlich häufig erwähnt. Es bildete eine Beilage zu dem an den Kurfürsten August übersendeten Bericht und hat diesem, wie aus der darauf erfolgten Resolution hervorgeht, selbst zur Einsichtnahme vorgelegen.[3]) Freilich hat sich, obwohl Konzept und Reinschrift

---

[1]) Sie befindet sich derzeit auf dem Pfarrarchiv von Jahna bei Ostrau im Königreich Sachsen, wohin sie auf bisher unermittelte Weise gelangt ist. Späterhin ist die Handschrift wegen ihres reichen Bestandes an gutem Papier als Kirchenbuch verwendet worden.

[2]) Vgl. auch die kursächsische Schulordnung von 1580 bei Vormbaum I 284 ff. und die Württemberger Zusätze von 1582 zur Ordnung von 1559, ebd. S. 111 ff.

[3]) Königl. Sächs. Hauptstaatsarchiv Locat. 8936 S. 1 ff.: 'Uberschicken derenthalben E. Churf. Gnaden einen Bericht (vgl. auch Königl. Hauptstaatsarchiv Locat. 10597 fol. 15 das Konzept), wie es mit der Visitation Inn derselben Schule ergangen ist neben einem Buche, das wir ungefehr vnter vielen andern erwuscht vnd mit Bewilligung des Rectoris hinweggenommen haben.' — Fol. 3 ff.: 'Vnd haben die Visitatores für gut angesehn, der Knaben büchlin eins mitzunemen, welches mit Bewilligung des Magistri geschehen, vnd wirdt hierbey vbersendett.' — Darauf die Antwort des Kurfürsten (fol. 6 ff.): 'sondern auch den knaben solche vorachtung der Obrigkeit vnd Schmehung gelerter Gottesfürchtiger Leute

des darauf bezüglichen Visitatorenberichts noch heute erhalten sind, von dem genannten Argumentenbuche des Geringswalder Schülers keine Spur mehr finden lassen.

Dies ist im schulgeschichtlichen Sinne zu bedauern; denn somit haben wir keine Möglichkeit zu beurteilen, wie weit Rektor Haubold seine Schüler wirklich in der Handhabung des lateinischen Ausdrucks gebracht hat. Wohl aber kennen wir noch seine Anforderungen: denn seine deutschen Diktate sind heute noch erhalten, wohl die ältesten Übersetzungsaufgaben aus dem Deutschen in das Lateinische. Auch ihre Geschichte ist merkwürdig genug. Mag. Haubold hatte sich nämlich nicht gescheut, die '*materia proponenda*' für seine Argumente aus seiner theologischen Überzeugung zu entnehmen. So gab er denn im Stil und Phrasenwerk allerdings eine Imitation der Alten, diktierte jedoch dem Stoffe nach seinen Schülern eine flacianische Streitschrift in die Feder und suchte auf diesem Wege die Jugend für seine Ansicht zu gewinnen; fürwahr, eine ungewöhnliche Art, um seiner Überzeugung auch in weiteren Kreisen Gehör zu verschaffen, aber durchaus dem Geiste des Jahrhunderts entsprechend, dem Latein die Sprache der Wissenschaft war, in der die Jugend nicht früh und nicht gründlich genug geübt werden konnte, und wenn es auch nur eine theologische Klopffechterei galt. — Nach seiner Flucht aus Geringswalde stellte nun Haubold seine Relation für die Grafen von Schönburg, seine Landesherren, zusammen, um sich zu rechtfertigen, und da ja das konfiszierte Argumentenbuch die Hauptstütze der gegen ihn gerichteten Anklage bildete, faßte er die, wohl bei ihm zurückgebliebenen, deutschen Texte für die bewußten Argumenta zusammen und fügte sie mit den Worten: 'Folgen die Argumenta, darüber Ich so inn schwere Ungnade bey dem Churfürsten zu Sachsen kommen bin, das Ich sie der Jugendt fürgegeben hatte' seinem Berichte bei. Sie sind in der oben (S. 143) genannten Handschrift erhalten und füllen fast sechzig Folioseiten.

Über den Inhalt dieser Argumenta gibt die Übersicht der Kapitelüberschriften bei Distel a. a. O. S. 89 ff. hinreichende Auskunft. Zur Ergänzung möchte ich, jedoch nur vermutungsweise, hinzufügen, daß Haubold seine Argumenta nach dem 'Methodus Doctrinae Christianae Wigandi' zurecht machte. Dieses damals eben erschienene Werk des Johannes Wigand[1]), der Superintendent in Wismar geworden war, ist im altlutheranischen Sinne geschrieben und ein rechter Vorläufer des Compendium Hutteri. Nach Distel a. a. O. S. 81. 82. 83 wurde es in allen drei Semestern in Geringswalde gebraucht und von dem

---

durch fürgeschriebene Argumente mit vleis einbildet, wie aus bevorwortem Buche zu ersehen, darinnen wir vnd vnsere Mandata vor tyrannisch vnd sonst angesehen vnd gescholten, welch Buch ermelte vnsere Visitatores erlangt vnd auch mit des Rectors Willen wegkgenommen.' — Ebd. fol. 6: 'Vnd ir (d. h. die lieben getrewen geordneten rethe zu Dreßden) auß dem vberschickten Buch zu befinden, was böses durch dieselbe Schule zu Jeringswalde gestiefftet, begeren wir gnediglich, Ir wollet die Sache erwegen etc. Dat. Colditz d. XXIV des Julii 1568. August, Churfürst.'

[1]) Mertz, Schulwesen der deutschen Reformation S. 156.

Rektor den Obern am Sonnabend Vormittag erklärt. Daß es für die Hauboldschen Argumenta benutzt wurde, möchte darum zu vermuten sein, weil diese eine dem Methodus ähnliche Anordnung zeigen. Das genannte Buch erschien in seiner ersten Ausgabe 1566; das mir vorliegende Exemplar (1576 erschienen), ist dasselbe[1]), das dem Herzog Hans Georg zu Sachsen (später Kurfürst Johann Georg I. 1616—1654) als Lehrbuch gedient hat. Die Zeiten hatten sich also derart geändert, daß der Enkel genau aus dem Buche sein protestantisches Glaubensbekenntnis erlernen mußte, das sein Großvater als unzulässig verdammt hatte, und dessen Anhänger vor ihm als Irrlehrer und Schwärmer hatten fliehen müssen, um einem noch härteren Schicksal zu entgehen.

Da, wie oben erwähnt, der früher vorhandene lateinische Gegentext zu dem deutschen Diktate fehlt, so können wir die schultechnischen Forderungen Haubolds nicht mehr ganz abmessen und würdigen. Infolgedessen liegt auch gegenwärtig das Interesse an den Hauboldschen Argumenta mehr auf der theologischen Seite, und sie kommen für eine Geschichte des Flacianismus in Sachsen wegen ihres Inhalts, der recht beachtlich erscheint[2]), mehr in Betracht, denn als pädagogische Leistung.

Daß eine solche jedoch ebenfalls vorliegt, mindestens als solche beabsichtigt war, erkennt man an der Form der einzelnen Argumenta, aus denen wir als Probe das dritte (S. 154 ff.) mitteilen. So ist z. B. das achte Argument: '*Wovon etliche Theologi itziger Zeit Adiaphoristen genandt werden, und ob man auch recht daran thue*' (Fol. 36 ff.), in der Form einer Rede abgefaßt, in der vor allem die erste Person der Verba häufig erscheint. Auch erkennt man in der Diktion selbst recht häufig den Einfluß der gleichzeitigen Rhetorik, was zu dem gesamten Lehrplan[3]) der Geringswalder Schule stimmt, der uns zeigt, wie die Melanchthonschen Lehrbücher in jeder Hinsicht von dem Rektor Haubold für die Zwecke seiner Schule ausgenutzt worden sind. Daß die vorgelegten Arbeiten nicht leicht waren und an Vokabelkenntnis und stilistischer Fertigkeit viel voraussetzten, wird jeder, der den Versuch machen will, die mitgeteilte Probe zu übersetzen, gar bald merken. Gerade in dieser Hinsicht mutet uns die Arbeit merkwürdig modern an, trotz ihres ehrwürdigen Alters. Denn der Schüler soll das, was in (nach damaligen Begriffen) gutem Deutsch gesagt war, in gutes Latein umwandeln lernen. Und auch darin liegt ein Stück moderner Auffassung, daß in den Argumenten eine Art geistiger Konzentration vorliegt, die die lateinischen Kenntnisse in Formenlehre und Syntax, die Figuren und das Phrasenwerk aus den gelesenen Autoren neben der vom Rektor betriebenen Dialektik und nicht zum wenigsten neben den soeben erworbenen theologischen Kenntnissen auf einmal fruchtbar machen sollte.

---

[1]) Methodus Doctrinae Christi, sicut in ecclesia Magdeburgensi et Jenensi tradita est a. D. Ioanne Wigando. Schmalchaldiae Impensis Iacobi Troesteri, Bibliopolae Ienensis 1576.

[2]) Distel a. a. O. S. 58.

[3]) Nach dem bei Distel S. 83 mitgeteilten Stundenplane lehrte der Rektor in zwei wöchentlichen Stunden *tropi ac schemata*.

II

Die eben geschilderte Weise, lateinische Übungsaufgaben zu stellen, die in ihrer Eigentümlichkeit ganz und gar der ungestüm vorwärtsdrängenden Art der Humanisten- und Reformationszeit entspricht, scheint aus der Schule in demselben Maße entschwunden zu sein, wie das Latein immer mehr aus dem Leben schied, um lediglich Gelehrten- und Schulsprache zu werden. An Stelle der direkten Anknüpfung an des Tages Fragen und der unmittelbaren Verbindung des Heute mit der hergebrachten klassischen Diktion tritt nach dem Abebben des Humanismus, ganz besonders aber nach dem Dreißigjährigen Kriege, ein ganz anderes Genus dicendi, dem wir die zweite Probe entnehmen. Die imitatio in der oben geschilderten Sturmschen Form bleibt zwar bestehen, aber die stoffliche Unterlage wird eine ganz andere. Die Behandlung der Gegenwart tritt immer mehr zurück, allerhöchstens daß die Tagesgeschichte Verwendung findet, hauptsächlich um der leicht zu behandelnden geschichtlichen Form willen. Im wesentlichen finden wir direkte Anknüpfung an Geschichten aus dem Altertum, in der Hauptsache also die schon längst bekannten Apophthegmen, nur diesmal im Gewande der lateinisch zu fertigenden Hausaufgabe.

Als Denkmal dieser Epoche liegt handschriftlich ein Konvolut von gegen 100 Quartblättern vor: *Miscellanea Styli, sub manuductione Ludovici Liebhardi, Hist. Prof. Publ., privatos intra parietes elaborata a Iohanne Henrico a Lest, Dresdensi Misnico.* Das betreffende, nicht ganz vollständige, Manuskript[1]) gehört zu den Tschirnhausschen Papieren, die nach des bekannten gelehrten Mathematikers und Physikers Tode in den Besitz der Oberlausitzer Gesellschaft der Wissenschaften gelangt sind und von dieser freundlichst zur Verfügung gestellt wurden. Der hier genannte Lehrer, Ludwig Liebhard[2]), war Professor der Geschichte an dem Gymnasium illustre zu Bayreuth (Collegium Christiano-Ernestinum), das um das Jahr 1664 eröffnet worden war und ein Mittelding zwischen Lateinschule und Akademie sein sollte. Der Schüler, der die Arbeiten fertigen sollte, Junker Hans Heinrich von Lest[3]), später der

[1]) Es fehlt offenbar eine Lage von von etwa zwölf Blättern. Dagegen gehören zu dem Manuskript eine Anzahl anderer Arbeiten, die etwa der Primanerzeit des genannten Herrn v. Lest zugewiesen werden dürfen (eine Rede, Gratulationen, Briefe u. dgl., alles von derselben Hand).

[2]) Über Ludwig Liebhards Lebensumstände vgl. Ludovici, Schulhistorie III 69—71, wo die Gründung des Bayreuther Gymnasiums ausführlich beschrieben wird. Daraus geht hervor, daß Liebhard 1664—1670 Professor der Geschichte war, 1670—1673 Inspector alumnorum. Dann verließ er Bayreuth. Die erwähnten Arbeiten fallen also in die Jahre 1664—1670, und zwar wohl mehr gegen deren Ende hin.

[3]) Hans Heinrich von Lest d. J. (sein gleichnamiger Vater war churfürstl. sächs. Kammerherr) wurde 1653 geboren, wie sich aus der Leichenpredigt des älteren v. Lest ergibt, die [illegible] damalige Dresdener Hofprediger Lucius herausgab (*Der wahre Helm des Heilss der [illegible]lichen Ritter Jesu — bey dem Christl. hochadeligen Leichbegängniss des — Herrn Hans [illegible]inrich von Lest — in der Kirchen zu S. Sophien erkläret und auf Begehren in Druck [illegible]gefertiget von M. Johanne Andrea Lucio, Churfürstl. Sächss. Hoffprediger.* Wittenberg, [illegible]druckt bey Johann Haken 1664. Exemplar auf der Dresdner Kgl. Bibl. [Histor. Saxon. [illegible] 510, 24]), das einen ausführlichen Lebenslauf als Anhang gibt.

Schwager des genannten Tschirnhaus, war wohl mit der sächsischen Fürstentochter, die den Markgrafen Christian Ernst von Kulmbach, den Stifter der obenerwähnten Schule, geheiratet hatte, nach Bayreuth gekommen und wurde als Page am dortigen Hofe erzogen. Da die Arbeiten *privatos intra parietes* gefertigt worden sind, so stellen sie sich zwar nicht als eigentliche Schulpensa dar, sondern sind wohl dazu bestimmt gewesen, den jungen Herrn möglichst schnell zu fördern und zum Besuche einer Universität geschickt zu machen. Zweifellos aber sind sie aus dem damaligen Schulbetrieb hervorgegangen und spiegeln die damalige grammatisch-stilistische Erziehung im Lateinschreiben auf das getreueste wider. Was besonders wichtig ist und uns am schnellsten belehrt, ist der Umstand, daß sie sowohl die deutsche Vorlage wie die lateinische Übersetzung (beides von des Lehrers Hand, oder auch vielleicht nach dessen Diktat) zeigen, also bis in die Einzelheiten hinein kontrolliert werden können.

Der Inhalt der genannten Hefte, die über achtzig Quartseiten umfassen, ist einem der bekannten Apophthegmenbücher außerordentlich ähnlich. Die behandelten Themen[1]) sind 1. *Bucephalus.* 2. *De Alexandri erga Macedones benevolentia.* 3. *Alia terra, alii mores* (wo die deutschen Sitten mit den japanischen verglichen werden). 4. Von dem Einfluß der Luft auf die Qualität der geistigen Anlage. 5. *De responso ridiculo, quod Pyrrhus rex tulit.* 6. *De variis animalium in caelo imaginibus.* 7. Wie des Lucii Legaten den Kayser Octavianum angeredet. 8. Brief an den 'Hertzgeliebten Herrn Vater'. 9. *De inclyto illo Graeciae Sapientum numero.* 10. Von der beschrieenen Meze Lais bey den Corinthern. 11. Von Pythagoras, der nach Agellius (Gell. N. A. I 9) seine Schüler nach ihrer Physiognomie beurteilte. 12. Augustinus über die Weisheit. 13. Socratis Tugend. 14. Können Kinder den Eltern größere Wohlthaten erweisen, als sie empfangen haben? 15. Beispiele römischer Tugend. — (Dann fehlt eine Lage im Manuskript.) — 21. (die Zahl im Manuskript) Die Thaten der Geitzigen. 22. *Lepidam historiam de Presbytero biboso Aeneas Sylvius refert.* 23. Über die unterschiedliche Kraft der Musica. 24. Androclus. 25. Carl VIII. und das italienische Mädchen. 26. Euclides in Athen. 27. Welche Herrscher leiteten ihre Abkunft von Zeus her (Alexander, Scipio)? Dann bricht die Handschrift ab.

Der mannigfache Inhalt, der aus einer großen Menge alter und moderner Schriftsteller zusammengetragen worden ist, mag für den jungen Adligen amüsant genug gewesen sein, zumal der Stil überall sehr leicht und flüssig ist und an den Bearbeiter etwa die Forderung stellt, die wir heute an einen ordentlichen Untersekundaner erheben würden. Bedenklicher erscheint freilich die Auswahl, und ein Übungsbuch unserer Tage, das Stücke wie Nr. 10 oder

[1]) Es wird nicht überall möglich sein, die Quellen Liebhards aufzuspüren. Vielfach sind Stellen aus Gellius zugrunde gelegt: Nr. 1 stammt aus Gellius und Plinius, Nr. 2 aus Curt. Ruf. III 5, 2, Nr. 11 = Gell. N. A. I 9, Nr. 26 aus Gell. VI. 10. Eine ganze Anzahl (Nr. 3. 4. 6. 9. 14) scheinen frei erfundene Kompositionen zu sein. Manches mag auch aus neulateinischen Übersetzungen von griechischen Autoren stammen (Nr. 5. 9. 13).

auch Nr. 27 enthielte, würde wohl schwerlich Gnade finden. Jedoch dachte man in derartigen Dingen früher wesentlich anders als jetzt, und Liebhard steht mit seiner Auswahl durchaus nicht vereinzelt da. Wenn er keinen Anstoß daran nahm, die heitere Geschichte vom trunkfälligen Priester den Commentaren des Äneas Sylvius nachzuerzählen, und die bekannten Verse: Mihi est propositum in taberna mori etc. des Walther Mapes als Schlußtrumpf darauf zu setzen, so brauchte er sich nur auf die berühmten Vorbilder zu berufen, die in der Apophthegmen- und Kolloquienliteratur vorlagen. Denn was dem Erasmus und dem Lycosthenes recht war, mußte dem Bayreuther Professor doch billig sein. Wir würden schweres Unrecht tun, wenn wir an solche Bücher auch inhaltlich unseren moralischen Maßstab legen wollten.

Daß nun die betreffenden Stücke von dem Lehrer, sowohl im deutschen Text wie in der lateinischen Version, verfaßt sind, uns also dessen Heft, nicht die Bearbeitung des Schülers vorliegt, geht aus einer Vergleichung derselben mit den Originalstellen hervor, die stets mehr oder minder umgearbeitet worden sind. Ganz besonders charakteristisch erscheinen dafür die dem Gellius entnommenen Stellen, den der Autor übrigens nach damaligem fest eingerostetem Mißbrauch Agellius nennt, obwohl die richtige Bezeichnung (vgl. Bähr bei Ersch und Gruber Bd. 57, S. 39) in Deutschland schon längere Zeit bekannt war.

Wir wenden uns nun zur Form dieser Aufgaben. Hierbei muß die Flüssigkeit und Leichtigkeit des Lateins besonders hervorgehoben worden; jedoch erhebt sich der Verfasser keineswegs zu der später so energisch geforderten Stileinheit. Er hält sich im allgemeinen an seine Vorbilder, ohne allzu ängstlich danach zu fragen, ob das betreffende Wort oder die gerade eingefügte Wendung vor dem Auge eines Klassizisten Gnade finden werden; er ist eben noch weit entfernt, die ciceronianischen Beklemmungen zu spüren, die dem XIX. Jahrh. so viele Pein verschafft haben. Dahin deuten auch die verschiedenen Randbemerkungen, die in der Regel eine Übersetzungshilfe geben sollen. So wird z. B. die Redensart *viri docti in diversas scinduntur opiniones* als anwendbar und zulässig an den Rand notiert. Der eigentümliche mediale Gebrauch von scindi, der im neuesten Antibarbarus gar nicht einmal angeführt wird, ist aber nachklassisch und findet sich nur bei Vergil und Tacitus.

Im Verhältnis des deutschen Textes zum Latein muß betont werden, daß der Verfasser vielfach bestrebt gewesen ist, deutsche kurze Sätze zu bilden, und daß im Latein dafür Perioden wiederkehren. Im allgemeinen ist aber doch zu beachten, daß die Periodisierung nebensächlich war, und daß Liebhold es auf eine möglichst wortgetreue Übersetzung abgesehen hatte, ohne allzuviele klassizistische und grammatische Zutaten. Seine grammatische Rüstkammer war überhaupt, der damaligen Zeit entsprechend, nicht allzu reichlich besetzt: die schwierigeren Tempus- und Modusregeln, die heutzutage so reichlich an Zahl und Modulationen angewendet werden, fehlen fast ganz. In dieser Hinsicht erscheinen die Arbeiten also sehr leicht; aber dafür setzen sie in höherem Maße als jetzt voraus: eine absolute Beherrschung der Formenlehre (die man

damals mit dem Kunstausdruck 'Etymologie' bezeichnete), eine genaue Kenntnis der Kasuslehre, die durch vielfachen mündlichen Gebrauch der Sprache bekanntlich am leichtesten sich einprägt, und eine sehr weitgehende und sichere Bekanntschaft mit dem lateinischen Vokabelschatz. Wenn es dafür noch eines Beweises bedürfte, so sieht man gerade an diesen Übungsstücken, daß man in dieser Hinsicht früher viel weiter ging als heutzutage. Denn damals hatte man für die Schüler etwa Vokabelbände wie die Gemma gemmarum des Rektors Adam Sieber von Grimma, neben denen sich allerdings das Ostermannsche Vokabular für Tertia wie ein wahrer Zwerg ausnimmt.

Der Einwand, daß man gar nicht wissen könne, wie viel von diesen Vokabeln zu den Stücken gegeben worden sei, erledigt sich dadurch, daß in dem uns vorliegenden Manuskript an einigen, freilich nur wenig zahlreichen, Stellen Übersetzungshilfen beigeschrieben sind. Und ferner: ein deutsch-lateinisches Wörterbuch ist damals überhaupt wohl kaum jemals in Schülerhänden gewesen. Das erste bekannte, nach dem Alphabet geordnete, ist ja das von Bauer 1778 und dann seit 1784 der viel verwendete Scheller gewesen.[1]) — Dagegen muß die Frage offen bleiben, ob wir es mit Scripten oder mit Extemporalien zu tun haben. Ich vermute aus der verschiedenen Länge und Schwierigkeit der Stücke, daß Liebhards Aufzeichnungen beiden Zwecken haben dienen sollen.

Als Probe legen wir die Stücke 7, 8 und vor allem das etwas ausführlichere Nr. 24 über Androclus vor. Denn an diesem kann man ganz gut ersehen, wie sich unser Autor zu seinen beiden Quellen (der aus dem Gellius bekannten Geschichte V 14, die aus Apions Aegyptiaca stammt, und der ganz ähnlichen bei Aelian, Hist. anim. VI 7) verhält. Zugleich kann sie auch zum Vergleich dienen, wie man damals den Schülern diese rührende Geschichte nahe brachte, und wie das heutzutage üblich ist. Denn bekanntlich gehört ja diese Erzählung zum eisernen Inventar der lateinischen und griechischen Übungsbücher. Damit ist auch genügend das historische genus dicendi belegt. Als Muster für eine Rede und einen Brief sind die beiden kürzeren Stücke beigegeben. Man wird aus ihnen erkennen, daß man auch von einem adligen Junker damals noch recht Tüchtiges im Lateinschreiben erwartete.

III

Als eine Stichprobe für die Leistungen im Übersetzen ins Lateinische während des XVIII. Jahrh. liegt ebenfalls ein altes Aktenstück vor, dem aber diesmal die zensierten Prüfungsarbeiten beigeheftet sind. Wir werden darin in den Schulbetrieb Kursachsens zurückgeführt, und können uns daraus orientieren, was man etwa von einem guten Sekundaner damals im Lateinschreiben erwartete. Denn die Leistungen der abgehenden Schüler der städtischen Lateinschulen, die von ihren Rektoren für reif befunden wurden, auf die Universität überzugehen, wurden nach den Leistungen der Fürsten-

[1]) Vgl. Eckstein, Lat. Unterricht S. 111.

schulen bemessen. Nach der damals in Kursachsen in allgemeine Gültigkeit getretenen Ernestischen Schulordnung[1]) von 1773 aber genügte es vollkommen zum Abgang auf die Universität, wenn jene Schüler etwa die Reife der Sekunden auf den Fürstenschulen aufzuweisen vermochten.

Nach derselben Schulordnung aber unter b) Kap. XIII waren nach jedesmaliger 'Ablegung' der Schulpredigten seitens des geistlichen Inspektors (vgl. Vormbaum III 668) zweimal jährlich, zu Ostern und zu Michaelis, Prüfungen angeordnet. Zu deren Hauptrequisiten gehörte nach § 3 ein lateinisches Extemporale, das nach der Absicht des Gesetzgebers so zu stellen war, daß der Pfarrer (der nach der gleichen Schulordnung Kap. XII § 2 zugleich Inspektor der Schule war) für die erste, der Rektor für die zweite, der Konrektor für die dritte Klasse u. s. w. zu diktieren hatte. Der Sinn der Bestimmung war offenbar, daß dadurch, und zwar an der Hand der außerordentlich detaillierten Bestimmungen Ernestis über das Schreiben (Vormbaum a. a. O. S. 632—636), die Leistungen des jedesmaligen Klassenlehrers von seinem Nachfolger, die des Rektors von seinem ihm übergeordneten Pfarrer oder Superintendenten kontrolliert werden sollten. Auf eine Kritik dieser Maßregel soll hier nicht eingegangen werden; charakteristisch aber ist, daß die Vorschrift sofort nach Herausgabe der Ernestischen Schulordnung beiseite gesetzt ward, obwohl seitens der Superintendenturen die Vorschriften der Konsistorien zu Dresden und Leipzig über Befolgung der neuen Bestimmungen den Pfarrern und Rektoren ganz gehörig eingeschärft worden waren.

Etwas derartiges ersehen wir auch aus dem uns vorliegenden Aktenstücke, das sich auf die Stadtschule von Schneeberg im sächsischen Erzgebirge bezieht und zum Archive der dortigen Oberpfarre gehört.[2]) Die Schneeberger Lateinschule, die damals unter dem Rektorate des verdienten Mag. Johann Gottfried Reusmann (1764—1796) stand, litt unter denselben Unbilden, die überhaupt die kleinen erzgebirgischen Lyceen betroffen hatten, und die schon ein andermal geschildert worden sind.[3]) Der Rektor, Konrektor und Kantor waren tüchtige Schulmänner, was man von manchem der anderen 'Collegae' nicht in gleichem Maße behaupten konnte. Jedoch laborierten diese Männer an unzureichenden Gehalten, und die ihnen anvertraute Schule an ständigem Schülermangel. Dieser Übelstand, der damals überall in den kursächsischen Landen herrschte, außer in den großen Städten und an den drei Landschulen, wurzelt in dem allgemeinen wirtschaftlichen Tiefstand Sachsens in jener Zeit und hatte in den

---

[1]) Vormbaum, Ev. Schulordnungen III 652 (Kap. V § 2): 'Soviel zuerst die größeren Stadtschulen anlangt, von welchen die Schüler unmittelbar auf die Universitäten zu ziehen pflegen, so sollen in den obersten Classen die Lehrstunden also gehalten werden, wie sie für die andere Classe gedachter drey Landschulen vorgeschrieben sind.' Vgl. hierzu auch Vormbaum a. a. O. S. 623. 630.

[2]) Acta, die vermöge der erneuerten Schulordnung neue und zu verbessernde Einrichtung der hiesigen Lateinischen Schule betr. Schneeberg, gehalten auf der Oberpfarre de 1773 usque ad 1776. Vol. I. Lit. S. No. 7.

[3]) Neue Jahrb. VI 262 ff.

siebziger Jahren des XVIII. Jahrh. bereits dahin geführt, daß man für die unterste Klasse der Lateinschulen eine 'Aushebung' der Knaben aus den deutschen und den Winkelschulen veranstaltete: damit war also eine Maßregel perfekt geworden, die vierzig Jahre früher, wie ebenfalls schon geschildert[1]), von den Lausitzer Rektoren nur als 'ohnmaßgeblicher Vorschlag' den *Consules atque scabini* ihrer Heimatstädte unterbreitet worden war. Damit wurde nun zwar der Bestand der unteren Klassen gesichert, aber für die oberen Klassen fehlte es durchaus an Schülermaterial. Man mußte also, schon um des bloßen Existierens willen', halten was da war, ganz gleich ob zum Studieren geeignet oder nicht; außerdem mußte man, da den Lateinschulen noch die 'großen' und 'Mittel-Leichen' zufielen, oft mehr auf musikalische als musische Qualitäten Rücksicht nehmen und durchschleppen, was nur irgend anging. Fürwahr, für Rektor und Kollegen ein trauriges Los, zumal ihnen sehr häufig die Schuld für Dinge in die Schuhe geschoben wurde, für die nur die Verhältnisse und die oft geradezu empörende 'Sparsamkeit' der Stadtobrigkeiten verantwortlich gemacht werden können.

Auch über die Schneeberger Schule[2]), die sich gerade während des XVIII. Jahrh. unter den drei Rektoren Doppert, Daniel Müller und Reusmann einer tüchtigen Leitung und guten Rufes erfreute, gingen viele Klagen. Diese kehren alle in dem oben erwähnten Aktenstücke wieder und veranlaßten den damaligen Oberpfarrer von Schneeberg, Magister Gottlob Hermann Hahn, sich ernstlich der krankenden Schule anzunehmen und die an ihr bestehenden Nöte und Übelstände zu beseitigen.

Die ehemaligen kursächsischen Lateinschulen waren in jener Zeit noch vollständig von der theologischen Oberaufsicht abhängig. Wie sehr das der Fall war, ergibt sich einmal daraus, daß die sämtlichen wichtigeren Schulkonferenzen, die sich z. B. auf Versetzungen, Einführung der erneuerten Schulordnung u. s. w. bezogen, in dem Amtszimmer der Oberpfarre abgehalten wurden, wodurch natürlich dessen Inhaber eine besonders hervorgehobene Stellung erhielt. Es ergab sich aber auch noch aus einem anderen Umstande. Der Oberpfarrer Hahn umging nämlich die oben zitierte Bestimmung der 'Erneuerten Schulordnung' von dem alle halben Jahre zu schreibenden Examenextemporale und traf eine andere Anordnung, die man sonst nur im Usus der drei Landesschulen kennt.

Er ließ nämlich ein sogenanntes *Exploratorium* schreiben, d. h. alle Schüler der vier ersten Klassen (die fünfte blieb aus naheliegenden Gründen außer Spiel) erhielten genau dieselbe Aufgabe, nur daß von den oberen Schülern ein gut Stück weiter übersetzt werden mußte als von den unteren, und daß bei der Beurteilung dieser Arbeiten der Maßstab nach oben hin strenger ward. Dieses Exploratorium nun, das im Anschluß und doch gegen die Ernestische Erneuerte Schulordnung gegeben ward, liegt uns im Diktat und in den Schüler-

---

[1]) Neue Jahrb. X 32 ff.

[2]) Vgl. Veröffentlichungen zur Geschichte des Gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen. Bd. I Nr. 14: Königliches Gymnasium zu Schneeberg, S. 204—216, von L. Frey und E. Schaarschmidt, wo auch die ältere Literatur aufgeführt ist.

leistungen vor. Seiner Ausdehnung nach zu urteilen, ist es einschließlich des Diktierens auf eine Stunde berechnet gewesen, wie auch die eben genannte Ordnung unter a) Kap. VII § 9 (Vormbaum a. a. O. S. 634) vorschreibt. Dann wurden die Arbeiten vom Oberpfarrer, gegen die Ordnung a. a. O., aber aus begreiflichen Gründen, mit nach Hause genommen, durchgesehen und zensiert. Da sich keinerlei Korrekturzeichen vorfinden, so ist es unmöglich, von der Norm, nach der Magister Hahn sich richtete, eine Vorstellung zu gewinnen. Die Zensuren sind in lateinischen Worten ausgedrückt und vorn auf die Arbeit geschrieben: sie gehen von *bene et accurate* (I) über *tolerabiliter* (II) und *mediocriter* (III), bezw. *vix mediocriter* (III^{b}) bis zu *pessime* (IV) und *pessime! pessime!* (V).

Da uns auch hier, wenigstens zum weitaus größten Teile, der deutsche Text vorliegt, so können wir ebenfalls zu einem Urteile über die erhobenen Ansprüche und über die Technik des Ganzen gelangen. — Wir stehen nicht an, zu sagen, daß vom schulmännischen Standpunkte aus betrachtet das Ganze als eine verfehlte Sache zu bezeichnen ist.

Der Gedanke eines Exploratoriums für eine ganze Schule ist gut und schön und kann ein sehr interessantes Gesamtgemälde geben; aber die Sache muß richtig angefangen werden. Erstens müssen die Schüler, die man heranzieht, doch schon einen gewissen Grad von Gewandtheit erworben haben, um sich glatt und ohne allzuviele grobe Fehler ausdrücken zu können. Darum war es unrichtig, schon die Zehnjährigen zu denselben Übungen wie die etwa zwanzigjährigen Primaner heranzuziehen; es hätte genügt, wenn man die Primaner und Sekundaner zusammennahm, allerhöchstens die Tertianer hinzuzog. — Ein zweites und noch wichtigeres Moment aber, um erträgliche Leistungen zu erhalten, lag in der Gestaltung des lateinischen, bezw. deutschen Textes. Die frühere Praxis an den Fürstenschulen ergab, daß zuerst die Quartaner sich nach dem ersten leichtesten Stück aus dem großen Auditorium, wo der Rektor diktierte, entfernten, um sich in ihre Klasse zu begeben und dort zu arbeiten, nach einem weiteren Stück die Tertianer, darauf die Sekundaner nach einer für ihre Leistungskraft berechneten Zugabe, und schließlich die Primaner, die außer all dem anderen noch eine besondere Schwierigkeit im Periodenbau zu lösen bekamen. Es war also, in diese eine Arbeit gedrängt, ein stetes Fortschreiten vom Leichten zum Schwierigen, und zeigte *in nuce* die gesamte Entwicklung des lateinischen Sprach- und Stilunterrichts nach Technik und Methodik. So begann z. B. eine solche Arbeit mit kurzen Sätzen im einfachen historischen Stil (für IV), brachte dann einige schwierigere syntaktische Konstruktionen in Rede- und Antwortform (für III), schloß darauf noch schärfer zum Denken zwingende größere Perioden für II an (Or. obl., Hypoth. Sätze) und endete für I damit, daß man eine Anzahl Perioden bauen ließ und außerdem [illegible], daß der Primaner auch abstrakte Dinge und Begriffe mit dem [illegible] gutlateinischen und logisch zutreffenden Worte übersetzen könne. [illegible] einfachen und einleuchtenden methodischen Gange finden wir [illegible] gebenen Stücke (das wir als Beilage III zugleich mit der Über-

setzung des Primus scholae und dem kindlichen Gestammel eines zehnjährigen Quartaners mitteilen) nichts vor. Das an sich gut gemeinte Stück ist inhaltlich viel zu abstrakt gehalten und stellt formell in seinem Verlaufe keinerlei Steigerung grammatischer und stilistischer Art dar.

Doch soll es nicht darum ans Licht gezogen worden sein, um nur als pädagogische Sünde früherer Jahrhunderte gegeißelt zu werden. Denn wenn wir davon absehen, daß das Stück als Exploratorium dienen sollte, und uns nur an die Leistung des achtzehnjährigen Primus halten, so haben wir sofort ein typisches Bild der Sekundanerleistung des XVIII. Jahrh. Leider haben wir keine Möglichkeit, uns klar zu machen, wie man damals den jungen Mann nach seinen Fortschritten im allgemeinen und nach seiner Anlage beurteilte, da die Catalogi discipulorum mit den Qualitätsvermerken erst 1774 (ebenfalls nach der Ernestischen Ordnung b) Kap. XIII § 7 [Vormbaum a. a. O. S. 669]) beginnen, und können nur annehmen, daß wir es mit einem durchschnittlich befähigten und unterrichteten Schüler zu tun haben. Seine Arbeit ist freilich nicht fehlerlos übersetzt — gleich die Stellung des ersten Wortes ist falsch, und auch die Consecutio temporum ist nicht einwandfrei —, aber sie zeigt doch eine recht hübsche Gewandtheit im Ausdrucke, die auch die abstrakten Worte wohl zu meistern versteht, offenbar eine Errungenschaft aus den lateinischen Disputierübungen. Wenn der damalige Rektor Reusmann in seinem auf Aufforderung der Inspektion eingereichten 'Gutachten über die neu einzurichtende Verfassung unserer lateinischen Schule'[1]) der Meinung ist, daß er es am Abschlusse seiner Prima schwerlich der Sekunda einer Fürstenschule werde gleichtun können, so klingt das, angesichts des Dargebotenen, doch etwas pessimistisch. Doch ist es in derlei Dingen geboten, sich eines weiteren Urteils zu enthalten, zumal uns leider, weil das Material fehlt, die Vergleichung der Schneeberger Arbeit mit einer entsprechenden Leistung der Fürstenschulsekundaner nicht möglich ist. Nur vermutungsweise sei geäußert, daß nicht die ganze Schule so tief stand, wie aus jenem Gutachten herausklingt, sondern daß es nur in einzelnen Klassen fehlte, und daß die Verbesserung der Lateinschule mehr auf die disciplina als auf die doctrina (um pädagogisch-historisch zu reden) sich zu erstrecken hatte.

Vergleichen wir schließlich die drei Proben, in denen sich die sächsischen Sekundaner während dreier Jahrhunderte im Latein auszudrücken hatten, miteinander, so ergibt sich daraus ungefähr folgendes.

1. In allen dreien spiegelt sich der genius saeculi wieder. Mag. Haubold erzieht seine Leute zur theologischen Dialektik und zu streitbaren Kämpen, Liebhard durch anmutige Erzählungen zu dem in allen Sätteln gerechten homo politicus, Hahn und Reusmann endlich zu mit einer glatten Allerweltsmoral versehenen und mit einem braven Schulsack ausgerüsteten 'brauchbaren Subjekten' für den Kirchen- und Schuldienst.

---

[1]) Vgl. oben zitierte Akten, Blatt 79. 80.

2. Für die Technik des lateinischen Ausdrucks ergibt sich, daß man von der völligen Ungebundenheit des Ausdruckes zunächst zu den Finessen der silbernen Latinität, und darin bis zu einer gewissen Stileinheit durchdrang, von der dann der Schritt zum völligen Klassizismus und Ciceronianismus des XIX. Jahrh. nicht mehr weit war.

3. Für die Methodik des Lateinschreibens sieht man, daß die Steigerung, wenn man überhaupt nach so wenigen Beispielen ein Urteil bilden darf, in der Hauptsache im XVII. Jahrh. ihren Höhepunkt erreichte, und daß uns dort die imitatio in besonders feiner und anmutiger Form entgegentritt.

4. In der Schülerleistung, bezw. Anforderung an diese zeigt sich dagegen seit dem XVI. Jahrh. ein beständiger und unverkennbarer Rückgang. Zunächst fällt die völlige Ungebundenheit des Ausdrucks, die da zeigte, daß man das Latein wie eine zweite Muttersprache handhabte; dann entschwand die große und ausgebreitete Vokabelkenntnis, besonders konkreter Dinge, und es bleibt schließlich nur noch eine genaue Kenntnis des dürren grammatischen Skeletts übrig, verbunden mit einer sehr mittelmäßigen Vokabelkenntnis, die nur in abstrakten Dingen etwas weiter gediehen war. Erst dem Neuhumanismus blieb es vorbehalten, hierin ernstlich und nachdrücklich zu bessern und den Ergebnissen des XVIII. Jahrh. zweierlei hinzuzufügen: eine etwas subtilere Kenntnis der Sprachelemente, namentlich aber der Syntax auf logischer Grundlage, und eine wiederum etwas gesteigerte Fähigkeit zu übersetzen.

Und daraus ergibt sich auch die Berechtigung, die genannten Stilproben zu besprechen, denn sie dienen als Beweisstücke für die so oft vorgetragene und doch nur auf Treu und Glauben ruhende Behauptung von dem langsamen Verfall des lateinischen Unterrichts und stellen diesen Vorgang in seinen einzelnen Phasen vor unser geistiges Auge.

BEILAGEN

a) **Ein lateinisches Argumentum aus dem Jahre 1567** (vgl. S. 143)

Das dritte Argument. [1]

Ob gute Werck zur seeligkeit nötig sein.

Es sagt unser lieber Herr Jesus Christus Johannis am 4. Cap. Wer des Wassers trincken wirdt, das ich ihm gebe, der wird ewiglich nicht dürsten, Item am 6ten: Ich bin das Brodt des Lebens, wer zu mir kompt, der wird nicht hungern, Item am 10ten: Ich bin die Thür, so jemandt durch mich eingehet, der wirdt seelig werden, Item am 14ten: Ich bin der Weg, die warheit und das Leben etc. Daraus denn eigentlich vnd gewiß zu schlissen ist, das kein anderer weg sey weder im Himmel noch auf erden, die ewige seeligkeit zu erlangen, denn der einige Jesus Christus warer Gott und Mensch, welcher vns mit seinem Blut von dem ewigen tode erlöset vnd des himlischen Vaters Zorn versönt hat, wie 1. Joh. 1 geschrieben stehet, das

[1] Vgl. fol. 28 verso [illegible] halte vgl. Methodus Wigandi (vgl. S. 145) Kap. XII

Blut Jesu Christi macht vns rein von allen sünden. Item 1. Joh. 2. Ob Jemand sündiget, so haben wir einen Vorsprecher bey dem Vater, Jesum Christum, der gerecht ist, vnd derselbige ist die versönung für unsere Sünde, nicht allein aber für die Unseren, sondern auch für der gantzen Welt, wie denn Johannes der Teuffer Christum auch mit Fingern zeiget vnd spricht | Siehe, das ist Gottes Lamb, welches der welt sünde tregt. Wer nun diesen Christum hat, der hat einen gnedigen Gott vnd ist ein kindt der ewigen seeligkeit, ja ein Herr vber Tod, sünde, hell vnd teuffel, wie S. Paulus schreibt Rom. 8. Es ist nichts verdamliches an denen, die do sindt inn Christo Jesu. Ja, wer wil die Auserwelten Gottes beschuldigen, Gott ist hier, der da gerecht machet, wer wil verdammen, Christus ist hier, der gestorben ist, ja vielmehr der auch aufferwecket ist, welcher ist zur rechten Gottes vnd vortrit vns. Wie wol aber der Herr Christus für der gantzen welt sünde ein opfer worden ist, wie aus angezogenen spruch reichlich folget, so werden doch solcher vnaussprechlichen wohlthaten allein die gläubigen teilhaftig, weil der Herr selbs sagt. Joh. 3. Wer an mich glaubet, der wirdt nicht gerichtet, wer aber nicht glaubet, der ist schon gerichtet, denn er glaubt nicht an den namen des eingebornen Sohns Gottes. [Fol. 24] Item, wer an den Sohn nicht glaubet, der wirdt das Leben nicht sehn, sondern der Zorn Gottes bleibt vber Im. Daher kömt es, das die Schrift den Glauben so hoch rühmet, als das einige Mittel, dardurch wir Christi Verdienst ergriffen vnd die ewige seeligkeit Inn Im erlangenn, wie Gen. am 15. geschrieben stehet: Abraham hat geglaubet, vnd es Im zur Gerechtigkeit gerechnet, das ist, Abraham hat die verheissung von dem gebenedeiten samen mit gleubigem hertzen angenommen vnd hat durch den glauben einen gnedigen Gott erlanget, welcher In für gerecht gerechnet allein vmb des vorheissenen samens willen, an den er festiglich geglaubet: Also lehret auch der Prophet Abacuc am 2. Cap.: der Gerechte wirdt seines Glaubens leben. Hie weis aber der Teufel mit seinen Ketzern einen sonderlichen griff, diese lehre zu vorfälschen, die gewissen zu verwirren vnd den Sohn Gottes zu lestern. Denn wenn er sihet, das er die Lehre vom glauben nicht gar kann vnterdrücken, weil wir so offentliche vnd klare Texte der schrift für vns haben, so fahet er auf eine andere weise an, rühmet wol den glauben hoch, als dadurch wir fürnemlich seelig werden. Jedoch sey es nicht genug, man müsse auch gute wercke thun, welche neben dem Glauben zur seeligkeit nötig sindt. Also macht der Lügengeist erstlich ein gros gewesch von dem Glauben, daß In einer für einen Engel des Lichts wol ansehen möchte, aber auf die letzte lässt er einen grossen stanck hinter sich, inn dem er vns Christum gantz aus dem Wege räumet vnd auff die werk wiederum zu bringen gedenket, denn er als ein arglistiger feindt wol weis, das er allbereit gewonnen, wenn er den artickel von der rechtfertigung mit der lehre von den guten wercken vormenget. Deshalben daß man diesem gotslesterer begegne, so sol ein Christ die sprüche der schrift sonderlich wol fassen vnd behertzigen, welche die guten werck, ja das Gesetz selbs gantz vnd gar ausschlissen, verwerfen vnd verdammen, in dem circkel der seeligkeit, wie denn schreibt das auserwelte Rüstzeug Gottes der heilige Paulus Rom. 4 dem der nicht mit werck vmbgehet, glaubet aber dem, der die gottlosen gerecht machet, dem wird gerechnet sein Glaube zur Gerechtigkeit, nach welche weise auch David sagt im 32. Ps. das die seeligkeit sey allein der Menschen, welchen Gott zurechnet die Gerechtigkeit one Zutun der werke, da er spricht: Selig sind die, welchen Ire vngerechtigkeit vorgeben sindt, vnd welchen Ihre sünde bedeckt sind, seelig ist der Man, welchem Gott keine sünde zurechnet. Item, Ephes. 2. Aus Gnaden seit Ir seelig worden durch den Glauben, vnd dasselbige

nicht aus euch, Gottes Gabe ist es, nicht aus den wercken, des sich nicht Jemand rumen, das ist die Vrsach, worum D. Luther so mennlich vnd standhafftig gestritten, das wir allein durch den Glauben aus gnaden vmb Christi willen on all vnser Verdienst vnd werck des Gesetzes seelig werden. Derwegen verfluchen und verdammen wir alle diejenigen, die da lehren, gute werck sindt nötig zur seeligkeit, oder die solchen greulichen, teuflischen Irthumb nicht mit Christlichen Eiver frey offentlich wiedersprechen.

b) **Aus Ludwig Liebhards Miscellanea styli, etwa 1665** (vgl. S. 146)

7. Wie des Lucii Legaten den Keyser Octavianum angeredet.

Großmächtigster Keyser Octaviane, als der Antonius wieder dich zum ersten mahl zu Waffen gegriffen, hat er nichts auß Feindschafft, welche er nicht gehabt, noch mit Dier zu haben begehrt, sondern alles dem Gemeinen Vaterlande und der Freyheit zur Liebe gethan. Und er ist noch nicht anders gesinnt, sondern weil es ihm so unglücklich gegangen, so bittet er vor die tapferen Leute, welche in dieser allgemeinen Sache gedienet, um Vergebung, vnd ist nicht sowohl wegen seiner, als um der Bürger dieses Vaterlandes Wohlfahrt, welche weder von einem fremden Feind Ihr Heil bitten, noch es annehmen wurden, sorgfältig. Dier kommet zu, zu erwegen, ob es Dier künftig rühmlicher seyn werde, wenn Du mehr mit Genade als mit Grausamkeit erweisest, waß Du vor Macht über die Überwundenen habest. Auß einerley Statt, die Ihr vor euer Vaterland haltet, welche Ihr auch als eine Beherscherin ehren sollet, habt Ihr zu Waffen gegriffen. Zu beyden seiden sind Römische Schlachtordnung, Römische Fahnen und Römisches Geblüthe. Derer, die auff das Antonii sind, hat der meiste theil kurz zuvor wieder deines Vaters Mörder unter Deinem Commando gestritten. Und es ist auch noch nicht gar die Freundschafft des neulichten Krieges, v. halte dafür es werde auch in dem Deinigen <Herzen> noch nicht erloschen sein. Die Unruhige Zeit aber hat sich nicht so sehr von Dier abwendig, als wieder aller Freund- undFeindschaft dem gemeinen Vaterlande verbunden gemacht.

Dier aber soll dieser Tag weisen, daß Du das Glücke, welches sehr unbestendig,

Oratio Legatorum Lucii ad Octavianum Caesarem.

Cum primum adversus te, Octaviane, arma induisset Antonius, nihil inimicitiae, quam nec tecum habebat, nec optabat, sed omnia Patriae et Libertatis amori dare constituit.

Neque alia nunc viro mens est; sed fortunae iniquitate circumventus, pro fortibus viris in hac communi causa adjuvantibus veniam petit, non tam suae salutis quam civium causa, qui nec ab hoste petituri nec accepturi erant, sollicitus.

Tuum erit deliberare, an gloriosius tibi futurum, si quid in deditos possis clementiâ magis, quam saevitia velis testatum. Ex eadem urbe, quam Patriam habetis uterque, quam etiam Dominam revereri debetis, contraria induistis arma. Utrimque Romana acies, Romana signa, Romanus sanguis. Eorum, qui cum Antonio nunc faciunt, maxima pars paulo ante adversus Patris tui interfectores sub auspiciis ductus tui pugnavit. Nec exolevit sane eorum animis superioris belli necessitudo, credo nec in tuo. Sed illas quidem perturbatio temporum non tam a te avertit, quam communi Patriae contra omnium amicitias et inimicitias obligavit.

Tibi a[illegible]

nicht mißbrauchest Es ist so wohl in Deinem als in des Lucii Lager Römischer Adel. Glaubstu denn, daß solche tapfere Leute die Freundschaft, die sie so lange in Liebe gepflogen, mit einem Rock als mit einem Kleid außziehn, oder durch kurtze Krieges Zeit haben vergessen können? Ja der elende Zustand dieses bürgerlichen Krieges erneuert vielmehr die vorigen affecten, vnd setzt nicht weniger den Waffen als dem Haß sein Ziel. Das du zweiffelsohne den Deinigen willfahren wirst, wenn Du des Antonii Soldaten wirst verschonen. Ich bin versichert, daß eben dieses mit vnß nicht nur die meisten Soldaten, sondern auch Deine Vreunde bitten werden: wenn sie es vor billich hielten, endweder an Deiner Gütigkeit zu zweifeln, oder von Deinem Sieg zu uhrtheilen. Unsere Vorfahren als unüberwindliche Leute, welche nicht mehr durch Tapferkeit, alß großem Verstandt auß einem so kleinen ein so großes Reich gemacht, schlichteten die Strittigkeiten der Bürger nicht mit dem Schwerth, sondern in der Güte, vnd hielten vor recht vnd billig, das ein Bürger des andren schone. Auch deines Vaters löbliche Rede in der Pharsalischen Schlacht, elterer Dinge zu geschweigen, da er geschrien, daß mann der Bürger verschonen solle, kann Dich genug erinnern, was einem Überwundenen (sic!) des bürgerlichen Krieges zustehe, und wie er mit den Überwundenen umgehen solle. Es scheint daß der seine eigenen Waffen verachte, der was anderes als den Sieg verlanget. Vor welche ein jeder ehrliche Mann einen Abscheu zu haben pfleget. Ich weiß nicht, ob Gott Dier dießen Sieg zur probe verlieh, wenn Du Dich im Glück so bescheiden, als im Unglück tapfer erweisen kannst. Und ist unnöhtig viel zu sagen einem so tapferen, verstendigen Mann, über welchen niemand ist, der beßer weiß, was einem Überwinder zukomme, also allein zu überwinden, oder sich in den Sieg zu moderiren wißen

varietate sua munera non dispensat, quam magis transfert fortunam. Sunt in tuis et sunt in Lucii castris ipsa nobilitatis Romanae decora. Credisne tales viros fortes amicitiam tam diuturna vitae consuetudine coalitam cum toga tamquam vestem exuere aut brevi militiae tempore oblivisci potuisse? Immo miserabilis huius belli civilis status renovat potius priores affectus, terminumque armis non minus quam odio ponit. Ut haud dubie tuis gratificaturus sis, cum Antonii militibus parces. Certum est, hoc plerosque milites non modo, sed etiam amicos tuos nobiscum oraturos si de clementia tua dubitare, vel arbitrio ⟨de⟩ tua victoria agere fas judicarent. Maiores nostri, viri invicti, non virtute magis quam prudentia ex minimo regno maximum fecerunt, discordias civium non ferro sed conditionibus transigebant et cives civibus parere aequum iustumque censebant Etiam Patris tui laudatissima vox in Pharsalica acie, ne ad vetustiora nunc veniendum, qua civibus parcendum inclamavit, satis te monere potest, quid victorem civilis belli deceat in victos consulere.

Damnare ipse videtur sua arma, qui aliud quam victoriam quaerit. Nescio an Deus tibi hanc victoriam in experimentum dedit (sic!) si parem in secundis moderationem ac virtutem in adversis praestare posses.

Nec plura opus est dici apud cordatum et prudentem, quo nemo praeclarius intelligit unquam, quid victorem civilis belli deceat an vincere tantum, an vero victoriae prudenter sciat moderari

24. Androclus

Als [illegible]ung [illegible] Tyberii und Titi C[illegible] der [illegible] Appion zu Rom [illegible] er ein [illegible]würdige Ge-

Cum Appion doctus homo Tyberio et Tito Claudio Druso imperantibus Romae commoraretur, sese

schicht selbsten gesehen. Nemlich, es wurde unter andern ein Knecht, mit Nahmen Androklus, auffgeführet, um mit einem Löwen zu streiten. Dießen, als der Löwe von fernen gesehen, ist er gleichsam erstaunt gestanden, und hernachmals algemehlig und gar friedfertig zu Ihm gegangen, gleichsam als wenn er Ihn kenne, hat mit dem Schwanz, nicht anders als ein schmeichelnder Hundt gewehtelt, wie auch seine Händ und Füße, als der Knecht vor Furcht halb todt dalag, mit der Zunge gar gelinde gelecket, worauff Androclus wieder zu sich selbst kommen, und den Löwen angesehen. Da haben sie also bald einander gekennet und gleichsam bewillkommnet. Androclus wurde zum Keyßer beruffen, und gefraget, warum dießer grimmige Löw seiner allein verschonet habe. Da hat Androclus eine recht wunderbare Sache erzehlet, und gesaget: als mein Herr in Africa regierte, bin Ich durch seine unbillige und tägliche Schläge gezwungen worden, außzureißen. Und, damit Ich vor meinem H. desto sicherer sein möchte, habe ich mich in die einsamen Felder und Wälder begeben, und, weil Ich nichts zu essen hatte, mihr vorgenommen, den Todt auff einige Weiße zu suchen. Da habe Ich mich einstens zu Mittage bey heißen Sonnenschein in eine finstere Höle begeben, und verstecket. Nicht lange hernach komt auch eben der Löw mit einem verletzten und blutigen Fuß, welcher sehr winzelte und murrete; anfenglich zwar bin Ich durch die Ankunft dieses Löwens sehr erschrocken, aber als der Löwe in dießer seine Höle gekommen und mich hingestrecket gesehen, ist er gar freundlich und sanftmühtig zu nahe gekommen, hat den Fuß auffgehoben, gezeiget, und dargerecket, als wenn ich Ihn helffen solte, da habe ich Ihme einen großen Dorn auß dem Fuße gezogen, und das Eiter, welcher sich gesamlet hatte, auß der Wunde gedrücket, und ohne Furcht den Fuß getrucknet, und das Blut abgewischet. Darauff hat er seinen Fuß in meine Hände geleget, geruhet und geschlaffen, und von der Zeit an habe Ich und der Löwe gantze 3 Jahr lang in einer Höle beysammen gelebet. Denn die Thiere, welche er erjaget, brachte er mier in

memorabile sequens factum in urbe vidisse oculis suis affirmat. Introducebatur nimirum inter alios servos quidam nomine Androclus cum leone pugnaturus. Hunc ille leo ubi vidit, procul quasi attonitus stetit, deinde sensim atque placide tanquam noscitabundus hominem accessit. Caudam more adulantium canum movit, cruraque hominis et manus prope iam exanimati metu leniter lambit. Ad quod Androclus remissum animum recepit, oculosque ad intuendum leonem paulatim retulit. Tum quasi mutua recognitione facta invicem sunt gratulati. Accersitus a Caesare Androclus, quaeritur, cur ille atrocissimus leo illi pepercisset. Ibi A. rem mirificam narrat atque admirandam: Cum Africam, inquiens, Dominus meus obtineret, iniquis eius et quotidianis verberibus ad fugam sum coactus. Et ut a Domino tutiores mihi latebrae forent, in campos et sylvarum sollitudines concessi. Ac cum deesset cibus consilium cepi mortem aliquo pacto quaerere. Tum sole medio flagrante in specum quandam latebrosam me condidi. Neque multo post ad eandem specum venit hic leo debili uno et cruendo(!) pede, gemitus edens et murmura. Ac primo quidem adspectu advenientis leonis territus sum. Sed postquam introgressus leo in habitaculum suum me procul delitescentem vidit, mitis et mansuetus accessit: ac sublatum pedem ostendit atque porrexit, quasi opis petendae gratia. Ibi stirpem ingentem vestigio pedis eius haerentem revelli, receptamque saniem vulnere expressi atque sine formitine(!) siccavi penitus atque detersi cruorem. Tunc pede in manibus meis posito recubuit et quievit, atque ex eo die triennium totum ego et leo [illegible] specu viximu[illegible]

die Höle, welche ich, weil ich kein Veuer hatte, zu Mittage an der Sonne bratete und aß, aber da Ich dießes Lebens überdrüßig worden, und der Löwe einstens außgegangen, habe ich die Höle verlaßen, und da Ich fast 3 Tagereißen hinder mich geleget, bin Ich von Soldaten gesehen und ergriffen, und zu meinem Herrn auß Afrika nacher Rom geführet worden, welcher mich alsobald zum Todte verdammet, und den wilden Thieren vorwerffen lassen. Ich sehe aber daß auch dießer Löw wegen der Ihm erzeugten Wohlthat und angewandten Medecin mihr anjezo Danck erweißet. Und erzehlet Appion beym Agellio lib. 5 Cap. 14, daß Androclus sey loß und der Straff erlaßen, wie auch mit dem Löwen beschenket worden, welchen er an einem kleinen Riemen in der Statt in den Wirtshäußern herumgeführt. Da er von den Leuten mit Geldt beschencket und der Löw mit Blumen bestreuet worden, indem Jedermann, der Ihm begegnet, gesaget:

Dieses ist ein schönes Exempel gewesen eines dankbahren Löwens, iezt folget eine Historie eines Löwens, welcher den ihm angethanen Schimpff gerochen. Man saget, daß König Juba einen tapfern Jüngling zu einem Geferten gehabt, als er durch die Wüsten in Africa, um seine Sache in einen Standt zu bringen, mit seiner Armee gereiset: auff der Reise aber sey Ihme ein Löw begegnet, welcher von selbigem Jüngling mit einem Pfeil geschoßen worden, und wieder zurück in den Waldt gezogen sei. Ein Jahr hernacher, als Juba seine Sachen nach Wunsch zu Standt gebracht, und seine Völcker wieder zurückgeführet, habe eben derselbige Löw den Jüngling in Acht genommen, Ihn allein unter soviel 1000 mit Gewalt angelauffen, denselben ergriffen und zerrissen und sey also, nachdem er sonst niemand verlezet, davon gegangen, gleichsam als wenn er durch diese Rache befriediget worden.

specum michi suggerebat, quas ego ignis copiam non habens sole meridiano tostas edebam, sed ubi me vitae illius formae iam esset pertaesum, Leone venatum profecto reliqui specum et viam ferme tridui permensus, a militibus visus sum et apprehensus et ad Dominum ex Africa Romam deductus, qui me statim rei capitalis damnandum bestiisque proiiciendum curavit. Sed hunc leonem gratiam michi nunc sero exhibito sibi beneficio referre video.

Et Appion apud Agellium lib. 5 cap. 14 memorat, Androclum poena solutum leoneque donatum fuisse quem loro revinctum urbe tota circumduxit, ubi Androclus aere donatus, leo vero floribus adspersus est, omnibus fere obviis dicentibus:

Hic est leo, hospes hominis.
Hic est homo medicus leonis.

Egregium hoc fuit exemplum grati leonis, et jam sequitur historia leonis, qui iniuriam sibi illatam vindicavit. Ferunt Jubae Regi praestantis animi juvenem fuisse comitem, dum per Africae deserta rerum componendarum gratia cum exercitu proficisceretur. Ex itinere vero leonem quendam obvium, a juvene illo sagitta percussum in sylvam recessisse. Anno post cum Iuba rebus ex voto compositis copias reduceret, eundem illum leonem iuvene observato unum illum e tanto millium numero cursu violentissimo aggressum laniasse et ita nemine alioquin laeso hac vindicta contemptum (!) abiisse.

8

Hertzgeliebter Herr Vater. Hier habt Ihr gedruckt die Oration, welche nach geendigter Brandenburg-Würtembergischer Heimführungs-

Habes hic typis exscriptam orationem finito domiductionis Brandenburgico-Würtembergicae festo, in splen-

fest in ansehnlicher Versammlung vornehmer Fürsten und Herren von mihr außwendig ist recitirt worden. Dießes ist die erste Frucht meines Ingenii. Wenn Gott Leben und Gesundheit verleihen wirdt, verspreche ich daß noch mehr darauf erfolgen solle. Sie ist fast noch unzeutig und unwürdig, daß sie ans offentliche Tageslicht kommen soll. Jedoch aber, weil ich meiner Commilitonum Fußtapfen gefolget, welche ihre Französische, Spanische und Italienische Orationes publicirt, v. mihr herinnen den Weg gebahnet, so bin ich gewiß v. versichert, es werden Ihrer viel seyn, welche dieses mein Vorhaben billich v. bey sich erwegen werden, was dorten der Poet saget:

didissimo Sereniss. principum et illustrium virorum consessu e prompta memoria a me recitatam. Primus hic est ingenii mei fructus. Quod si Deus vitam pariter et vires concesserit plures hunc ipsum excepturos vel ad aram spondeo. Immaturus quidem pene est et indignus qui publicam adspiciat lucem. Attamen cum meorum commilitonum, qui orationes suas Gallico, Hispanico et Italico sermone conscriptas publicando viam mihi presserunt (?), vestigia legerim, non tam spero quam confido, fore plerosque, qui iuveniles hos ausus calculo suo approbabunt et probe secum perpensuri illud poetae:

Est aliquid prodire tenus, si non datur ultra.

Mehr exemplaria will Ich mit nechster Gelegenheit, die sich ereignen wirdt, übersenden. — Lebet wohl und grüßet die Frau Mutter nebenst den unserigen zum schönsten.

Plura exemplaria proxima eaque commota (sic!), quae sese offeret, occasione curabo transmittenda. Vale et saluta sis a me dulcissimam matrem cum nostratibus.

c) **Das Exploratorium der Schneeberger Lateinschule vom Jahre 1773** (vgl. S. 149)

Christliche Schulen sind in nachfolgenden heylsamen Absichten gestifftet worden. Es sollen nehmlich die zahrten Kinder gleich von Jugend auf die Grundsätze der heiligsten Religion und ein wahres Christenthum darinnen vor allen Dingen lernen.

Hac mente saluberrima ludi Christianorum instituti sunt, ut sequitur: Nempe, ut juvenes a pueritia doctrinae sanctissimae praecepta veramque cognitionem de cultu divino in illis prae omnibus ediscant.

II

Hiernach soll die Schul-Jugent beyderley Geschlechts in diesen Werkstädten des Heil. Geistes zu Guten und frommen und erbahren Sitten angewehnet werden. Die Jünglinge insonderheit können durch den treuen und Gewißen-

Cum his et haec coniuncta sunt, ut juventus utriusque sexus in his officinis spiritus sancti bonis piis atque honestis moribus assuefacta fieret. Praecipueque discipuli fideli eruditione praeceptorum suorum in illis veram cognitionem omnium scientiarum doctrinae percipere possunt.

Quae cum ita sint, igitur ii discipuli, qui omni sedulitate ac studio has utilissimas scientias ediscere cupiunt, jam in hac vita felicissimi atque patriae utilissimi existimantur. Immo potius [illegible] discipulorum, ut in illis [illegible] consequendas prae- [illegible] lia eo facilius ac

haften Unterricht ihrer Lehrer zu einer gründlichen und nützlichen Gelehrsamkeit daselbst gelangen.[1])

[1]) Der deutsche Text ist nicht weiter erhalten.

certius perducantur, novata et auctior institutio scholastica sub Veneranda Auctoritate Nostri Serenissimi atque Clementissimi Patris Patriae ejusque Amplissimorum consiliariorum Ecclesiae iterum typis edita est. Age! vos juvenes velim ut auxilio Dei omnem sedulitatem exhibeatis, ut etiam nostra in schola omne sit honeste.[1])

[1]) Der zehnjährige Primus der Quarta brachte von dieser Aufgabe nur folgenden Satz fertig: Scholae christianae propter sequentes salutares causas constitutae sunt. Nemque (Verwechslung mit nempe) teneri liberi statim a juventute praecepta sanctissimae religionis, et veras Christianorum doctrinas in eis ante omnia discere debent.

DAS TURNEN DER GYMNASIALTURNGEMEINDE IN WOLFENBÜTTEL

Ein Rückblick auf die Feier ihres 75jährigen Bestehens

Von Karl August Linde

Am 17., 18. und 19. Juni vor. J. beging die Herzogl. Große Schule, d. h. das Herzogl. Gymnasium in Wolfenbüttel, eine schöne und eigenartige Feier, das Fest des 75jährigen Bestehens der im Jahre 1828 von den Schülern selbständig gegründeten Turngemeinde. Die Stadt Wolfenbüttel und ihre nähere Umgebung nahm den regsten Anteil daran, und von auswärts war eine große Anzahl ehemaliger Lehrer und Schüler der Anstalt und außerdem viele Freunde der Schule und des Turnwesens dazu erschienen. Mit Stolz und Genugtuung kann die Anstalt auf die heiteren Tage einer fröhlichen Festfeier zurückblicken; da aber das Turnen am Wolfenbüttler Gymnasium und die Art seines Betriebes von der auf den höheren Schulen jetzt üblichen Weise vielfach abweicht und in dieser seiner Eigenartigkeit schon von der Zeit seiner Begründung her sich erhalten hat, so ist die Feier auch nicht ohne Bedeutung für die Geschichte des Turnwesens in Deutschland, und in diesem Sinne gewinnt das Fest des 18. Juni ein weitergreifendes, über die Grenzen der Stadt Wolfenbüttel und ihrer 'Großen Schule' hinausgehendes allgemeines Interesse.

Dies darzulegen soll der Zweck der folgenden Zeilen sein.

Mit Recht wird in der Festschrift des um das jetzige Turnen auf dem Herzogl. Gymnasium sowie um das Zustandekommen der Feier des 18. Juni so hochverdienten Professors Dr. Urban Wahnschaffe hervorgehoben, daß die Wolfenbüttler Gymnasialturngemeinde unter die ältesten Turnvereinigungen in Deutschland zu rechnen und die Herzogl. Große Schule in Wolfenbüttel eine der ersten Schulen in Deutschland und die erste in Braunschweig ist, auf welcher, wenn auch zunächst noch unabhängig von der Schule und außerhalb ihrer Organisation stehend, ein Schulturnen stattfand. Das verdient Beachtung und Anerkennung. Geschah es doch 1828, in einer Zeit, wo man seitens des Staates dem Turnen noch feindlich gegenüberstand, wenige Jahre, nachdem in Preußen infolge jener Königl. Kabinettsordre vom 12. November 1819 von Staats wegen das Turnen abgeschafft und verboten wurde, eine Maßregel, die erst 1842, also fast anderthalb Jahrzehnte nach der Wolfenbüttler Gründung, aufgehoben wurde, indem eine andere Königl. Kabinettsordre das Turnen nunmehr als wichtiges Volkserziehungsmittel wieder zuließ und einführte.

Bedenkt man, daß heutzutage das Turnen nicht nur ein integrierender und obligatorischer Teil des Unterrichtes in den Schulen ist, sondern auch der weitgehendsten Förderung und Unterstützung hoher und höchster Stellen der Regierungsbehörden sich erfreut, so kann der vorausschauende Sinn jener Wolfenbüttler Gründer vom Jahre 1828 nicht genug anerkannt werden. Nächstdem erscheint es wichtig

hervorzuheben, daß jene Jünglinge ihrer Schöpfung gleich von vornherein eine Grundlage gaben, die ihr dauernden Bestand sicherte, indem sie der von ihnen ins Leben gerufenen Turngemeinde jenen Geist einhauchten, der von da an immerfort sie belebt hat und von dem man nur wünschen möchte, daß er weiter in ihr walten und wirken möge. Dabei lehnte man sich bewußt und unbewußt an die Forderungen an, wie sie Guts Muths und Jahn ehedem aufgestellt hatten, wonach das Turnen nicht bloß körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erzielen, sondern vielmehr der bis dahin neben der Pflege des Geistes so arg vernachlässigten Ausbildung des Körpers und seiner Kräfte dienen sollte im Sinne des Juvenalschen Spruches '*mens sana in corpore sano*'. Daß zwischen der Ausbildung des Geistes und des Körpers eine Wechselbeziehung stattfinden solle und die Einführung der Gymnastik, wie er es nannte — erst Jahn führte dafür das seiner Meinung nach deutscher klingende 'Turnen' ein —, erst die Erziehung des Menschengeschlechtes vervollständige, war ja die Ansicht des von griechischem Geiste erfüllten Guts Muths! Alles dies ist seitdem jedem geläufig geworden und wird von jedermann gutgeheißen, und '*mens sana in corpore sano*' ist seitdem als schmückender Sinnspruch vor manche Turnhalle gesetzt und ziert auch die Rückseite des neuen Wolfenbüttler Gymnasiums nach der Hofseite hin. Und doch ist es nichts anderes als das, was jene Wolfenbüttler Pennäler im Jahre 1828 mitten in der Zeit der Turnsperre fühlten, auf ihren Buden miteinander besprachen und dann praktisch ausgeführt haben. Und wenn Jahn vom Turnen eine Wiedergeburt und Neubelebung des deutschen Volkes hoffte, so wollten sie eine Besserung des Tones auf der Schule und der Sitten der Schüler, also eine sittliche Hebung der Schulgemeinde damit erzielen — und haben sie erzielt; denn man hört, daß bald danach der Direktor der Schule seiner Freude über die veränderte Sinnesrichtung und den guten Ton unter seinen Schülern Ausdruck gibt. So haben es also gleich jene Gründer vermocht, die Prinzipien herauszufinden, auf die sich das moderne Schulturnen aufbauen sollte. Daß dabei manches Überschwengliche sich mit eingemischt hat, wer möchte ihnen das zum Vorwurfe machen? Am allerwenigsten wird man es tadeln, wenn sie 'Gott, Vaterland, Freiheit, Ehre' auf ihre Fahne schrieben und damit zu ihrem Wahlspruche machten. Gerade damit haben sie am allerbesten gezeigt, daß sie den Turnplatz nicht bloß als eine Übungsstätte der Muskeln und Nerven aufgefaßt wissen wollten, sondern von dem Turner verlangten, daß er zu seinem Teile mithelfe an der Wahrung der höchsten Güter eines Volkes.

Somit ist denn also schon der Schöpfung von 1828 die rechte Grundlage gegeben, so daß nicht nur bis 1872 die Direktoren der Anstalt das Fortbestehen der Turgemeinde gutheißen, ja sogar gegen Anfeindungen und Verdächtigungen in Schutz nehmen konnten — heißt es doch, daß man dem 1838 eingeführten Direktor Justus Jeep es von höherer Stelle aus nahe legte, die Turngemeinde als Pflanzstätte des Demagogentums aufzuheben (Wahnschaffe, Das Turnen am Wolfenb. Gymnasium, Progr. 1892 S. 5) —, sondern auch nicht viel an ihr geändert zu werden brauchte, als 1872 die bis dahin 'freie Turngemeinde' in die vom Staate anbefohlene obligatorische überging.

Mit Recht darf sich daher die Herzogl. Große Schule in Wolfenbüttel ihrer Gründung rühmen und stolz darauf sein, die erste Schule im Herzogtum gewesen zu sein, die das Turnen als Erziehungsmittel gepflegt hat.

Aber wir möchten noch ein zweites hinzufügen: sie kann auch rühmend von sich sagen, daß sie die einzige Anstalt ist, die sich die Eigenart des Turnbetriebes aus

der Zeit seiner ersten Begründung her im wesentlichen bewahrt hat, oder doch eine der wenigen Schulen, die die alten Einrichtungen der 'Turngemeinde' beibehalten haben. Dabei möge man nicht einwenden, daß mit der Einführung des obligatorischen Turnens im Jahre 1872 ja doch die 'freie Turngemeinde' aufgehört habe. Zunächst ist zu bemerken, daß auch vor 1872, von 1828 an, die Turngemeinde oder der Turnverein doch nicht in dem Sinne frei gewesen ist, daß man hätte tun und lassen können was man wollte. Die Schule hat von jeher, d. h. schon von der Gründung des Vereins an, die Aufsicht über die Gemeinde ausgeübt; mehr als einmal hat die Leitung der Schule verbietend oder drohend eingegriffen (Wahnschaffe, Progr. 1892 S. 6. 8 ff.), und es ist weise von den ältesten Turnwarten gewesen, daß sie die strenge Unterordnung ihrer Gemeinde unter die Schulzucht und die Gebote des Leiters der Schule nicht außer acht ließen, womit nicht gesagt sein soll, daß nicht gelegentlich einmal etwas vorkam, was nicht die Billigung der Schulbehörde gefunden hätte, oder inoffiziell oder heimlich getan wurde, was offiziell verboten war, wie z. B. jene Fahrt nach Helmstedt im Jahre 1838, die man gegen den Wunsch der Schule unternahm, 'um den Helmstedtern bei der Einrichtung eines Turnvereins behilflich zu sein' (Wahnschaffe a. a. O. S. 8). Im allgemeinen kann man jedoch von der Wolfenbüttler freien Turngemeinde sagen, daß sie sich im guten Einvernehmen mit den Gesetzen der Schule zu halten verstanden hat. Und das ist ihre Stärke gewesen; denn nur deshalb konnte und durfte sie geduldet werden.

Allerdings hörte sie von nun an (1872) auf selbständig und unabhängig zu sein, d. h. die Schule verlangte jetzt ein allgemein verbindliches Turnen, wo vorher das Turnen freiwillig war, und übte auch durch Einführung des Turnlehrers eine Beaufsichtigung des Turnbetriebes selbst aus; aber die Hauptsache blieb: man ließ der Gemeinde ihren Turnwart und ihre Vorturner, gestattete ihnen weiter sich selbst zu wählen und ihre Gesetze zu schaffen, deren Genehmigung allerdings man sich vorbehielt (was man aber auch schon früher verlangt hatte), und behielt auch die innere Einrichtung der Gemeinde und die Art des Turnens in Riegen unter einem Vorturner völlig bei. Da ist des Selbständigen und Unabhängigen und Freien so viel, daß man aufhören sollte von einem Ende der 'freien Turngemeinde' zu sprechen, da sie in dem Sinne, wie man dies meint, niemals 'frei' gewesen ist. Das hat denn auch derjenige Direktor, unter dem sich dieser Übergang der selbständigen Turngemeinde in die obligatorische vollzogen hat, Ferdinand v. Heinemann, mehr als einmal bei seinen mannigfachen Ansprachen immer und immer wieder hervorgehoben, daß ein innerer Unterschied zwischen den beiden Gemeinden vor 1872 und nachher gar nicht bestände; 'der einzige Unterschied', so pflegte er scherzend hinzuzufügen, 'sei der, daß jetzt der Staat der Turngemeinde eine Turnhalle, in der sie turnen könnte, beschafft habe und ihr die Geräte, die sie bis dahin selber bezahlt hätte, anschaffe und im Stande erhalte.' Insofern hörte zwar die Freiheit auf, als jeder, der nicht durch Krankheit behindert war und dieses durch ärztliches Zeugnis beglaubigen konnte, turnen mußte, während man vorher sich nach Belieben freiwillig dazu melden konnte; aber dieser Turnzwang ist doch nur der Turngemeinde zu gute gekommen, indem er ihren Bestand an Turnern nur erweiterte. Allerdings war jetzt in jeder Turnstunde ein Lehrer zugegen; aber dieser führte nur die Oberaufsicht neben dem Turnwarte, überließ diesem so viel, daß die Turngemeinde sich von diesem geleitet fühlen konnte unbeschadet der Auktorität des Lehrers, den man doch als wieder über dem Ganzen schwebend empfand, der aber durch Übernahme des Turnbetriebes und die methodische Oberleitung desselben dem Turnwart einen wesent-

lichen Teil der Verantwortung abnahm. So hat denn tatsächlich 1872 die Turngemeinde keine innere Wandlung erfahren, wohl aber an Umfang zugenommen; die Turngemeinde umfaßte nunmehr alle durch Krankheit am Turnen nicht behinderten Schüler des Gymnasiums. Dabei ging der Zusammenhang des Ganzen nicht verloren, auch dann nicht, als die Gemeinde infolge des Zuwachses der Schülerzahl nicht mehr in einer Abteilung turnen konnte. Man fühlte, auch wenn man in der zweiten oder, als diese eingerichtet werden mußte, in der dritten Abteilung turnte, dennoch sehr wohl, daß man zur Turngemeinde gehörte, und war sich dessen mit Stolz bewußt.

Also keinen inneren Wandel brachte das Jahr 1872. Und doch veranlaßte es eine Neuerung: die Turngemeinde stellte nicht mehr ein getrennt neben der Schule dastehendes Glied dar, sondern verschmolz aufs engste mit ihr; Schule und Turngemeinde waren von nun an dasselbe, und doch war, indem diese ihre Eigenart für sich behielt und ihr die freie Verfassung von früher her gelassen wurde, jede etwas für sich Bestehendes. Und diese Verfassung hat die Schule bis auf den heutigen Tag beibehalten, wahrlich nicht zum Schaden für die Anstalt, wie es sich in der großen Begeisterung bei dem Begehen der 75jährigen Gedenkfeier offenbart hat. Wie es aber möglich war, daß diese Doppelgestalt beibehalten werden konnte, und welche Momente dazu mitwirkten, verdient kurz hervorgehoben zu werden.

Zunächst ist es, wer möchte dies leugnen, dem guten Geiste zu verdanken, der seit ihrer Gründung in der Turngemeinde lebte, von Generation zu Generation sich vererbte und auch in der neuen Form seit 1872 weiter wirkte. Doch es wäre unbillig, wenn man nicht auch die Mitwirkung der Schule und bis 1872 ihrer Leiter und von da an auch der die Aufsicht führenden Turnlehrer an dem guten Fortbestande der Turnerei hervorheben wollte. Schon darin, daß sich auch vor 1872 die Schule nicht die Oberaufsicht nehmen ließ, es nicht versäumte, die Führung der Turner gelegentlich (Wahnschaffe a. a. O. S. 8) mit aller Entschiedenheit zu überwachen, lag eine Gewähr für gedeihliche Entwicklung. Dazu kam, daß gerade das Wolfenbüttler Gymnasium sich schon damals nicht allein allgemein beliebter Lehrer erfreute, sondern auch, daß diese der Sache des Turnwesens mit ganzem Herzen zugetan waren. Nicht am wenigsten gilt dies von Ferdinand v. Heinemann. Wenn er gerade dem Turnen und der Art seines Betriebes in einer Turngemeinde großes Wohlwollen entgegenbrachte, so befolgte er damit die in seinem Elternhause in Helmstedt von ihm und seinen Brüdern gepflogenen Traditionen. Unter Alexander v. Heinemann, dem älteren Bruder Ferdinands, 'der seine Fertigkeiten von Jena her mitbrachte', turnte man, wie Wilhelm Schrader in seinen Erfahrungen und Bekenntnissen S. 32 berichtet, auch schon in Helmstedt, wenn auch innerhalb bescheidener Grenzen — es geschah im Garten des elterlichen Hauses, der jetzigen Kreisdirektion —, und ohne daß sogleich ein Verein sich gebildet hätte. Und das geschah zur gleichen Zeit wie in Wolfenbüttel sich der Turnverein bildete. Man vergesse doch nicht, daß der Direktor 1872, als das staatliche Turnen eingeführt wurde, sehr leicht die Einrichtungen der freien Turngemeinde, die Vorturner, den Turnrat, kurz alles das, was oben als das eigentliche Wesen der Turngemeinde bezeichnet ist, aufheben konnte. Er tat es nicht nur nicht, sondern förderte gerade das von der freien Turngemeinde her übernommene Wesen und ließ dem Turnrate sein Recht unangetastet. Nicht allein erlaubte er, so oft die Schule der Öffentlichkeit sich zeigte, daß die Turngemeinde in ihrer Turnuniform auftrat; mit Freuden nannte er die Turner 'seine blauen Jungen' und nahm ihren Gruß in Empfang, wenn man nach einem Schul-

ausfluge vor sein Haus zog, um ihm zu danken. Und die noch heute mit Recht so beliebten Asse-Schulfahrten sind seine Einrichtung! Nicht weniger trug das Verhalten des Turnlehrers seit 1872 zu dem Weiterbestande der alten guten Sache bei, zunächst indirekt, indem er für seine Person bei der Leitung des Turnens und sozusagen dem Regierungsgeschäfte der Turngemeinde fast ganz zurücktrat, solches dem Turnwarte überließ, sich selbst auf die Überwachung des Turnens beschränkte und nur gewisse Gebiete (Leitung der Frei- und Ordnungübungen, Anleitung der Vorturner in der Vorturnerstunde) sich vorbehielt. Schon hierin liegt, daß seine Persönlichkeit in dem Turnwesen keine überflüssige ist; und doch ist eine gedeihliche Entwicklung der Art des Wolfenbüttler Turnbetriebes nur möglich bei großem Entgegenkommen des Turnlehrers. Denn da Turnrat und Vorturner einen großen Teil am Unterrichte und an der Leitung haben, müssen ihnen der Turngemeinde gegenüber gewisse Rechte zugestanden werden, damit sie jederzeit bei dem Nachturnen die nötige Achtung und den schuldigen Gehorsam finden. Die Vorturner werden im allgemeinen den von ihnen selbst zu wählenden Turnwarten sich willig unterordnen, und wie man hört, versteht es auch der Wolfenbüttler erste Turnwart, eine stramme Zucht zu halten. Scherzend wurde er einmal dem Verfasser gegenüber als die wichtigste Persönlichkeit auf der Schule bezeichnet. Aber auch für die Vorturner muß eine strenge Auktorität aufrecht gehalten werden, damit jederzeit ihre Befehle von ihrer Riege schnell und pünktlich befolgt werden. Äußerlich findet dies dadurch seinen Ausdruck, daß den Vorturnern und Turnwarten gewisse Abzeichen in der Turnuniform gestattet werden, die sie als die Befehlenden in der Gemeinde kennzeichnen. Wie weit in dieser Hinsicht die Schule gehen will, ob sie z. B. den Vorturnern auch Strafgewalt einräumen will, wird wesentlich davon abhängen, wie die älteren Schüler als Vorturner sich benehmen. Jedenfalls ohne Anerkennung einer gewissen Auktorität den Nachturnern gegenüber würde man Turnwart und Vorturner nicht aktiv an der Leitung und dem Unterrichte teilnehmen lassen können, und es ist durchaus nicht gleichgültig, inwieweit in dieser Beziehung der Turnlehrer in den einzelnen Stunden von seinem Rechte hergibt und herzugeben gewillt ist. Am gedeihlichsten wird es aber der Wolfenbüttler Art des Turnunterrichtes sein, wenn sich zwischen dem Turnlehrer und dem Turnwarte und seinen Vorturnern eine gegenseitige Vertrauensstellung herausbildet, dergestalt, daß der Turnlehrer diesen die Leitung und das Befehlen überläßt, soweit es im Interesse des Unterrichtes nur irgend möglich ist, und sie hierbei durch Rat und Tat unterstützt, der Turnwart anderseits in dem Turnlehrer denjenigen sieht, der trotz seiner Zurückhaltung bei den einzelnen Stunden dennoch die Seele des ganzen Turnunterrichtes ist. So war es in Wolfenbüttel damals, als die sogenannte freie Gemeinde in die Gymnasialturngemeinde überging, und es ist, wie wir hören, auch heute noch so. Da geschah nichts, was nicht dem Turnlehrer vertrauensvoll mitgeteilt wurde, nichts, wobei man nicht seinen Rat einholte; bei Konflikten, die bei einer Vereinigung noch jugendlicher Köpfe unausbleiblich sind, wurde er um die Entscheidung angegangen, und er entschied im Sinne einer das Ganze fördernden, gedeihlichen Zucht. Daß dies so sich gestalten konnte, lag allerdings zum großen Teile an der Persönlichkeit des damaligen Turnlehrers, des in der Geschichte der Wolfenbüttler Turngemeinde gewiß unvergeßlichen Dr. Alfred Nehring. Unter uns Schülern führte er den ehrenden Beinamen 'Klearch'. Unwillkürlich hatte man aus dem Unterrichte heraus die Züge dieses festen und bestimmten, strengen und energischen griechischen Heerführers, von dem sein Zeitgenosse Xenophon berichtet, daß er wie nur einer zum Herrschen ge-

eignet war (*καὶ ἀρχικὸς δ' ἐλέγετο εἶναι*) und es verstand, bei seiner Umgebung Gehorsam und Respekt zu erwecken (*ἱκανὸς δὲ καὶ ἐμποιῆσαι τοῖς παροῦσιν ὡς πειστέον εἴη Κλεάρχῳ*), auf den Lehrer übertragen. Wenn es dagegen im weiteren von dem griechischen Feldherrn heißt, er habe nichts Gewinnendes und Liebreiches an sich gehabt (*τὸ γὰρ ἐπίχαρι οὐκ εἶχεν, ἀλλ' ἀεὶ χαλεπὸς ἦν καὶ ὠμός*), so paßt dieses freilich ganz und gar nicht für unseren ersten Turnlehrer, aus dessen Gesichtszügen jederzeit freundliches Wohlwollen und liebevolle Teilnahme hervorleuchteten. Indem sich so Entschiedenheit und Strenge mit Liebe und Freundlichkeit in seinem Wesen paarten, war seine Persönlichkeit wie geschaffen dazu, die Oberleitung der neuen Turngemeinde zu übernehmen. Jedermann gehorchte ihm gern, ohne daß er doch viel Wesens davon machte, anderseits konnte er einen großen Teil der inneren Organisation und Selbstverwaltung, wie bisher, den Vorturnern überlassen, ohne seiner Auktorität zu schaden. Dabei brachte er dem Leben und Treiben der Schüler auf dem Turnplatze und außerhalb desselben das vollste Verständnis entgegen; kurz, wenn sich, wie die Festschrift zur Jubelfeier erwähnt, 'zwischen dem Turnlehrer und den Schülern der oberen Klassen bald ein sehr gutes und dem Turnen gedeihliches Einvernehmen entwickelte' (S. 25), so ist dies zu allermeist seiner Persönlichkeit zu danken. Und im gleichen Sinne wirkte neben ihm seit 1878, als die Turngemeinde sich erweiterte, Dr. Hermann Lentz; auch er wußte mit liebevollem Verständisse für die Schüler und ihr Auftreten in der Turngemeinde und in der Erkenntnis der mannigfachen guten Seiten, die das Wolfenbüttler Turnen, wie es bis dahin betrieben wurde, an sich hatte, jedem das Seine zuzuerkennen, indem er die Rechte der Schule und des Unterrichtes ebenso energisch vertrat, wie er anderseits den Schülern überließ, was er ihnen lassen durfte und mußte, wenn diese sich noch selbständig fühlen sollten. Auf diese Weise bildete sich für das schwierige, jedenfalls verwickelte Verhältnis zwischen dem Turnlehrer, mit dessen Einführung man ja das Ende der freien Gemeinde befürchtet hatte, und der Turngemeinde eine feste Tradition, welche auch von den späteren Turnlehrern in ihrer Stellung zu der Turngemeinde anerkannt und befolgt wurde und, wie wir hören, noch heute von den leitenden Turnlehrern innegehalten wird.

So sind also eine Anzahl günstiger Umstände zusammengetroffen, die es ermöglichten, daß der Verein von 1828 her weiter bestehen und sich immer mehr gedeihlich entwickeln konnte.

Aber das historisch Gewordene ist nicht immer auch das innerlich Berechtigte, und all der frohe Jubel, der bei der Erinnerungsfeier laut geworden ist, würde doch nicht am Platze sein, wenn man nicht auch den Nachweis führen könnte, daß die Art des Turnens, wie sie das Wolfenbüttler Gymnasium bis auf den heutigen Tag beibehalten hat, ihr Gutes hat und den Anforderungen, die man heutzutage auch vom Standpunkte einer strengen Methodik aus an diesen Gegenstand des Unterrichts stellen muß, entspricht. Dieser Beweis aber läßt sich erbringen, und damit gewinnt, wie oben gesagt, die Feier vom 18. Juni eine allgemeinere Bedeutung: das Gymnasium in Wolfenbüttel hat gewissermaßen die Probe dafür abgelegt, daß auch heutzutage noch das Turnen in einer Turngemeinde mit Belassung eines großen Teiles des Unterrichts an die Schüler und bei, wenn auch beschränkter, Selbstverwaltung möglich ist, ohne Schädigung des Unterrichtsgegenstandes, aber mit wesentlichen Vorzügen und Vorteilen für das innere und äußere Leben der Schulgemeinde einer höheren Schule.

Denn, wie schon erwähnt, die Art des Turnens der Wolfenbüttler Gymnasialturngemeinde ist von den höheren Schulen Deutschlands im allgemeinen aufgegeben.

Ja, es hat nicht an Stimmen gefehlt, die diese Weise des Turnens für falsch und ungenügend erklärt haben und darum ihre Abschaffung forderten. Auch die Lehrpläne für die höheren Schulen Preußens von 1892 und 1901 gestatten die Form des Riegenturnens nur für die oberen Klassen, und auch hier wird diese Art nur als zulässig bezeichnet, und zwar auch nur dann erst, 'wenn es möglich ist, durch besondere Anleitung tüchtige Vorturner auszubilden', während für die unteren und mittleren Klassen 'das Turnen in Form von Gemeinübungen unter unmittelbarer Leitung des Lehrers' vorgeschrieben ist. In Wolfenbüttel jedoch wird durch das ganze Gymnasium hindurch in Riegen unter Vorturnern, die ihrerseits in besonderen Stunden für die Führung einer Riege gewissenhaft ausgebildet werden (man lese nur das, was Wahnschaffe a. a. O. S. 43 f. darüber berichtet), geturnt, und der Turnlehrer tritt beim Geräteturnen zurück, indem er sich hier auf die Überwachung des Unterrichts in methodischer und hygienischer Hinsicht beschränkt und nur die unmittelbare Leitung der Frei- und Ordnungsübungen für sich behält. Daß er große turnerische Fertigkeiten besitzt, verlangt man nicht von ihm, wohl aber, daß er Lust und Liebe zum Turnwesen und der Wolfenbüttler Art des Turnbetriebes hat und die Fähigkeit besitzt, den methodischen Gang des Turnunterrichts zu überwachen. Das ist natürlich den Freunden einer strengen und allerstrengsten, allein selig machenden Methode nicht genug, und darum verlangen sie nach der Beseitigung des Riegenturnens und Einführung des turnerisch ausgebildeten Turnlehrers. Man wird auch hier wie überall sagen können, daß das eine gut und schön ist, ohne daß dabei das andere absolut falsch oder unrichtig zu sein braucht. Die Hauptsache wird sein, zu prüfen, ob die Ziele des Turnunterrichts sich auch bei der Wolfenbüttler Methode erreichen lassen. Nun aber wird in den offiziellen Lehrplänen dem Turnen eine doppelte Aufgabe zuteil, insofern es die Knaben in körperlicher und geistiger (seelischer) Beziehung fördern soll; jenes, indem es 'die Gesundheit stärkt, den Körper an eine gute Haltung gewöhnt, seine Kraft und Gewandtheit vermehrt und ihn zugleich mit Fertigkeiten ausstattet, die für das Leben, besonders für den Dienst im vaterländischen Heere von Wert sind'; dieses, indem es 'den Charakter bilden soll, dadurch daß es Frische des Geistes, Vertrauen in die eigene Kraft, Entschlossenheit, Mut und Ausdauer fördert und zu williger Unterordnung unter die Zwecke der Gemeinschaft erzieht'. Ist es nun recht zu behaupten, daß diese Ziele beim Turnen in der Schule weniger erreicht werden, wenn der jüngere Schüler von dem älteren sieht, wie er es zu machen hat, dieser ihm vorturnt und mit gutem Beispiele vorangeht? Man sollte meinen, daß wenigstens die Frische und Freudigkeit des Unterrichts und 'die willige Unterordnung unter die Zwecke der Gemeinschaft' sich weit eher erreichen lassen, wenn der Schüler in einer eigenen Turngemeinde bei weitgehender Selbstverwaltung unter den von ihm gewählten Vorturnern und Turnwarten turnt, als wenn er dem Kommando des Lehrers, dem er auf Geheiß der Schule zu gehorchen hat, folgt. Auch die Förderung der seelischen Kräfte des Mutes, der Ausdauer und der Entschlossenheit wird sich beim Riegenturnen unter Vorturnern und Turnwart erreichen lassen, vorausgesetzt, daß der ganze Betrieb des Turnens danach eingerichtet wird und durch Pflege der Turnkür und Ansetzung von Wettübungen und Schauturnen Gelegenheit gibt, diese Kräfte auch üben und gelegentlich beweisen zu können; und hier ist es, wo der leitende Turnlehrer zu zeigen hat, daß seine Persönlichkeit bei dieser Weise des Unterrichts keine überflüssige ist. Wer aber bisher Bedenken getragen hat, ob die verlangte körperliche Ausbildung beim Wolfenbüttler Turnen erreicht wird, der wird durch das am 18 Juni abgehaltene Schauturnen der Wolfenbüttler Gymnasiasten

eines anderen belehrt sein. Augenzeugen schildern es als ein ganz vorzügliches und wohlgelungenes, und die Berichte in der Zeitung über die Feier bestätigen dieses. 'Eine ganze Anzahl Schüler', so heißt es in der Braunschw. Landesztg. vom 19. Juni, 'bekundete hierbei (d. h. beim Schauturnen) eine erstaunliche Gewandtheit, die durch lebhaften Beifall anerkannt wurde. Hervorragende Leistungen boten vor allem die Vorturner, die ihr Können am Barren und Pferd und durch Stabspringen bekundeten.' Daß wir es aber nicht mit einer bloß zum Zwecke der Festlichkeit eingeübten Schauleistung zu tun haben, beweist die Geschichte der Turngemeinde, in der wir des öfteren solche Schauturnen erwähnt finden. Von ganz besonderem Werte zur Entscheidung unserer Frage sind solche, in denen die Direktoren in Gegenwart des Lehrerkollegiums Parade über das Turnen abhielten, um sich über den jeweiligen Stand der turnerischen Fertigkeiten der Gymnasialturngemeinde zu überzeugen; und mit Freude lesen wir (Wahnschaffe a. a. O. S. 37), daß nicht nur 1889 Direktor Sievers dem Turnwarte seine vollste Anerkennung über das Schauturnen ausgesprochen hat und 'von neuem die Zweckmäßigkeit der Wolfenbüttler Turneinrichtungen dadurch bewiesen' sieht, sondern auch seine Nachfolger in ähnlichem Sinne sich äußern (Wahnschaffe a. a. O. S. 38 und 40). Wer aber doch noch zweifeln möchte, den verweisen wir auf die auch in Wolfenbüttel noch alljährlich stattfindenden Sedanwettkämpfe, bei denen die Turngemeinde des Gymnasiums mit Angehörigen anderer Turnvereine und Schulen um die Palme ringt. Auch bei diesen Wettkämpfen hat das Gymnasium sich stets rühmlich hervorgetan und viele Siege davongetragen. Daß anderswo vielfach noch Hervorragenderes geleistet wird, soll damit nicht bestritten werden; aber es ist sehr zu fragen, ob ein Mehr in dieser Hinsicht im Sinne der Schule nützlich und förderlich ist. Das in Wolfenbüttel vom Gymnasium Erreichte ist rühmlich und gut und entspricht — das ist die Hauptsache — den in den Lehrplänen geforderten Zielen. Ist dies aber der Fall, so hat auch die fernere Existenz der Wolfenbüttler Gymnasialturngemeinde in ihrer nunmehr 75 Jahre alten Weise ihre volle Berechtigung.

Nun vergegenwärtige man sich aber all die Vorteile, die mit dieser Art der Turneinrichtungen verbunden sind: den frischen und fröhlichen Geist, der in der Turngemeinde von oben bis unten herab herrscht, den Sinn für Kameradschaft und freundschaftliches Zusammenhalten, der in ihr gepflegt wird, das innige Verschmelzen von Turngemeinde und Schule, die mannigfachen Sympathien, die die Schule auch wegen des Turnens bisher beim Publikum gefunden hat und noch fortwährend findet u. s. w., und man wird der Behörde Dank wissen müssen, daß sie an dem bisherigen Wesen nicht nur nichts geändert hat, sondern es auch noch in Zukunft beizubehalten gedenkt.

So ist denn also der Jubel vom 17., 18. und 19. Juni ein wohl berechtigter gewesen und braucht auch gegenüber pädagogisch-didaktischen Bedenken nicht zu verstummen. Freilich 'eines schickt sich nicht für alle'; was in Wolfenbüttel möglich gewesen ist, ist vielleicht anderswo nicht möglich, dazu gehört eben ein Zusammenwirken verschiedener Umstände, die, wie im obigen dargelegt ist, in Wolfenbüttel glücklich zusammengetroffen sind.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Georg Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im XVI. Jahrhundert. Heidelberg, Carl Winter 1902. VII, 681 S.

Der Verfasser dieser umfänglichen Arbeit, ein evangelischer Theolog aus Baden, hat sich schon früher durch Einzelforschungen auf dem Gebiete der Schulgeschichte, die sich mit der Erziehung der Jesuiten befaßten, bekannt gemacht. In seinem neuesten Werke wendet er sich einem umfassenderen Thema zu, der Geschichte der evangelischen Schule des XVI. Jahrh., die selbst in den Gesamtdarstellungen bei Paulsen und in dem bekannten Schmidschen Handbuche ihm noch nicht ausführlich genug behandelt erscheint.

Es ist begreiflich, daß ein so weitläufig angelegtes Werk nicht jede Einzelheit in dem Maße berücksichtigen kann, wie der Autor vielleicht selbst gewünscht hätte, daß sich Lücken finden, und daß auch manches mit aufgenommen worden ist, was man hier kaum sucht und anderswo, wo die Einzelforschung zu Worte kommt, besser und ausführlicher findet. So erscheint z. B. der Anhang von S. 457 an, der nur Auszüge aus den Schulordnungen des XVI. Jahrh. gibt, entbehrlich: denn die betreffenden Schriftstücke findet der Fachmann (und das Buch ist ja doch nur für gelehrte Fachkreise berechnet) in dem bekannten Vormbaumschen Werke. Zu den entbehrlichen Stücken des Buches möchte ich auch den sonst recht praktisch angelegten Abschnitt 'Kap. II. Die Schulmänner der Reformation und ihre bedeutendsten pädagogischen Schriften' rechnen; denn auch hier greift der Fachmann wohl lieber zur Allgem. Deutschen Biographie. In demselben Abschnitte ist mir, wie auch sonst, eine gewisse Ungleichmäßigkeit in der Behandlung der Personen und der Länder aufgefallen. Bei dem Verfasser tritt eine begreifliche Vorliebe für den Westen Deutschlands und die Entwicklung der dortigen Schulverhältnisse hervor; aber das wichtigste Land für die Entwicklung der Schule der Reformation ist doch Kursachsen gewesen: diese Erkenntnis tritt sogar in den katholischen Schriften über dasselbe Thema überall zutage. Hierüber wünschte man wohl mehr Vollständigkeit und reichlichere Ausführungen. Es läßt sich z. B. eine ganze Reihe Schulmänner nennen, die in dem obengenannten Verzeichnis fehlen, z. B. Musler, Petrus Mosellanus, Rhagius Aesticampianus, Hayneccius, Valentinus Apelles u. a. Mancherlei Angaben sind auch zu verbessern: Rivius (S. 139) war niemals Rektor der Fürstenschule zu St. Afra, der Rektor Rüdiger von Zwickau hieß mit Vornamen Esrom, der deutsche Name des Pförtner Rektors Gigas war Heune, der Vorname des Cordus (S. 94) war Euricius. Auch darüber wird man nicht streiten, daß es kaum nötig war, ausführliche Auszüge und Inhaltsangaben aus den wichtigen Schriften der bekanntesten Pädagogen, wie Joh. Sturm, Trotzendorff, Neander, ja selbst aus Melanchthons Arbeiten zu geben.

Indessen, trotz der aufgezeigten mannigfachen Unfertigkeiten und Ungleichheiten des Buches ist es doch als eine wackere Leistung zu begrüßen, schon um des Versuches willen, wieder einmal eine Gesamtdarstellung zu geben. Wenn hier nicht alles auf den ersten Wurf gelingt, so ist dies nur zu begreiflich. Denn das Studium der bearbeiteten Periode ist, wie Ref. sehr wohl bekannt ist, eine sehr harte und mühselige Aufgabe, zumal für den, dem nicht alle Tage eine an alten Bücherschätzen reiche Bibliothek zu Gebote steht. Außerdem fehlt es für die einzelnen Länder, speziell für Kursachsen (für das Mertz'

Angaben, wie gesagt, nicht ausreichen), noch ganz und gar an guten Gesamtdarstellungen, und es ist fraglich, ob sich dieser Mangel in absehbarer Zeit wird beseitigen lassen. Trotz zahlreicher, und teilweise ganz vortrefflicher, Einzelarbeiten sind wir noch weit vom Ziel entfernt, da das gedruckte und ungedruckte Material in unübersehbarer Fülle vorliegt.

Erst wenn diese Arbeit getan sein wird, kann es glücken, ein so umfassendes Thema, wie M. es sich gestellt hat, zu erschöpfen, und auch nur dann, wenn der Bearbeiter das evangelische Schulwesen Deutschlands im Zusammenhang mit der gesamten geistigen und politischen Entwicklung der deutschen protestantischen Länder zu betrachten vermag. Gerade in dieser Verbindung der Betrachtungsweise liegt das Bestrickende der Darstellung in Janssens siebentem Bande seiner Deutschen Geschichte; dort liegt aber auch das Gefährliche dieses mit auserlesener Kunst zusammengestellten Quellenmosaiks, das den Leser ganz gefangen nimmt, und dem sich, und auch nur mühsam, nur der zu entziehn vermag, der die Quellen selber kennt und nicht lediglich auf das sich angewiesen sieht, was der katholische Historiker ihm mitzuteilen für gut findet.

Aus diesem Grunde ist deshalb der Mertzsche Versuch, uns auf eigene Füße zu stellen und die Entwicklung der Reformationsschule einmal vom protestantischen Standpunkte aus darzustellen, recht dankenswert. Die katholische Wissenschaft bemächtigt sich jetzt so manches Gebietes, das uns als unser eigenstes Eigen, als ehrwürdig und unantastbar galt, und die Leistungen ihrer Gelehrten sind an Form und Inhalt sehr achtungswert — wenn man ihnen die ersten Prämissen zugibt. Um so wertvoller ist es, wenn auch ein protestantischer Kämpfer auftritt und uns die Reformationsschule nicht mit dem Hintergedanken schildert, daß die Reformation nur den Aufschwung der Wissenschaft gehindert habe. Wir fühlen uns mit den Gedanken des Kap. X (Verhältnis von Humanismus und Reformation), in dem der Verfasser die Summe seiner Forschung zieht, vollkommen einverstanden: denn auch wir erblicken in der Verbindung der klassischen Studien mit der Erkenntnis des Evangeliums einen wichtigen Fortschritt, den die Reformationsschule über den italienischen Humanismus hinaustat. Ernst Schwabe.

J. C. Andrä, Grundriss der Geschichte für höhere Schulen. 24. Auflage, neu bearbeitet und für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgesetzt von K. Endemann und E. Stutzer. Dritter Teil: Geschichte des Altertums für die Obersekunda höherer Lehranstalten. Von Dr. K. Endemann. Leipzig, R. Voigtländers Verlag 1903.

Die beiden Bearbeiter haben der neuen Ausgabe von Andräs Grundriß eine Darlegung der Grundsätze vorausgeschickt, nach denen sie bei ihrer Arbeit verfahren sind. Sie betonen besonders: 1. eine zusammenhängende und übersichtliche Darstellung, 2. eine möglichst große historische Treue in der Überlieferung der Tatsachen unter Berücksichtigung der neueren Forschungen, 3. Anschaulichkeit und Verständlichkeit unter gleichzeitiger Beschränkung auf das Nötige, 4. Hervorhebung führender Persönlichkeiten neben ausreichender Schilderung der allgemeinen Kulturzustände. Diese Grundsätze, deren Richtigkeit allgemein anerkannt ist, sind im großen und ganzen auch durchgeführt, und nur in Einzelheiten weicht die Ausführung von ihnen ab.

Der Satzbau ist klar und einfach. Schwerfällige Konstruktionen und lange Perioden sind vermieden. Nur der Satz S. 18 oben: 'Über die Pelasger . . . ist man zweifelhaft, ob es ihre Vorfahren waren ...' könnte eine bessere Fassung erhalten. Die Darstellung ist nicht durchweg eine zusammenhängende, wird vielmehr öfters durch zusammenhangslose Einschiebsel unterbrochen, so S. 127: 'sein Grab in der Nähe Nikomediens' ohne Prädikat; S. 139 Anm. bietet nur Participia und Adjektiva, S. 143 Z. 26 nur Substantiva, ebenso S. 154 Z. 23. — Eine Wortbildung wie 'Athanasianismus' S. 179 dürfte wohl besser vermieden werden. Einige Akzente, wie sie sich in Teil I zahlreich finden, wären auch in Teil III noch angebracht.

Ein erheblicher Übelstand sind nach meinem Gefühl die vielen Anmerkungen

unter dem Text, ein Fehler, der noch verstärkt wird durch die häufige Anwendung von Klammern im Texte. Ein Lehrbuch für Schüler müßte sich m. E. von derartigen Anmerkungen doch möglichst frei halten. Die allermeisten könnten in den Text aufgenommen werden, ohne daß dadurch der Umfang des Buches stärker würde. Viele andere Anmerkungen könnten fehlen; so die auf S. 5, welche auf S. 6 verweist; S. 10 die Notiz über die Kanarischen Inseln; ferner S. 18, 3. 28; der Hinweis 45, 2 auf § 9[2]; S. 47. 60. 86, 2. 92, 1 u. 2. 106. 107. 150.

Dazu kommen häufige Verweise auf Teil I. Der Wert von Teil III wird doch entschieden herabgesetzt, wenn zu seiner Ergänzung so oft auf Teil I hingewiesen wird, und der Schüler wird nur selten solche Verweise sich zu Nutze machen. Lobend anzuerkennen sind die Hinweise auf Gedichte geschichtlichen Inhaltes. Vielleicht könnten sie noch zahlreicher sein und auch Proben der betreffenden Gedichte enthalten. Hier sind Anmerkungen wirklich am Platze.

Der Text ist übersichtlich zusammengestellt und gedruckt. Doch genügen die zusammenfassenden Überschriften und Rückblicke kaum, um dem Schüler eine klare Übersicht zu verschaffen. Diese Gliederung müßte auch in der Zeittafel wiederkehren, ist sie ja auch in dem zugehörigen 'Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen' von den Verfassern angewandt worden. — Der Verlauf des ersten Punischen Krieges § 31, 3 müßte etwas gegliedert sein. Die Zahlen am Rande des Textes sind zu klein.

Ein Vorzug des Andräschen Werkes sind die Beigaben von Karten und Bildern, und es ist zu bedauern, daß sie in Teil III ganz fehlen. Vier Karten zur alten Geschichte könnten auch hier noch einmal geboten werden und würden manchen Nutzen stiften. Dafür könnten die geographischen Abschnitte S. 15 f. 28 f. 89 f. verkürzt werden.

Gegen die Tatsächlichkeit des Erzählten sin[illegible] wenig Bedenken aufgestie[illegible] Irrtum liegt vor S. 1[illegible] gabe der Himmels- [illegible] Indogermanen sind [illegible] scheiden; der Name 'Arier' ist auf den asiatischen Zweig der Indogermanen zu beschränken. Die Behauptungen über den sozialen Charakter der israelitischen Theokratie S. 12 sind unzutreffend. Die Angabe S. 15, daß vom Pindus nach N. W. die Keraunischen, nach N. O. die Kambunischen Berge ausgehen, ist ein unnatürliches Schema, das der Wirklichkeit nicht entspricht, mag man es auch immer wieder lesen. Die Bemerkung über die Religion der Pelasger S. 20 oben wäre bei dem zweifelhaften Charakter dieses Volkes besser weggeblieben. S. 16 oben durfte nicht mehr von einer Lykurgischen Gesetzgebung geredet werden. Konstantins Vision S. 179 hätte als eine angebliche gekennzeichnet werden müssen. S. 112 und 130 muß die Zahl 343 gestrichen werden, da sie wertlos wird, nachdem die Unglaubwürdigkeit der Berichte über den sogenannten ersten Samnitenkrieg zugestanden ist.

Hierbei möchte ich bemerken, daß man mit der als unglaubwürdig erwiesenen Überlieferung doch wohl allmählich energischer aufräumen sollte, als es meist in Schulbüchern geschieht; so mit den Daten 1184, 1066, mit den Namen der drei Herakliden-brüder Kresphontes, Aristodemos und Temenos u. a.

Einige Ausführungen erschienen mir so unwesentlich, daß sie wohl fortfallen könnten, um Wichtigerem Platz zu machen. Die allgemeine Einleitung S. 1—3 ist zu breit; derartige Bemerkungen, besonders auf S. 1, mögen ruhig dem Lehrer überlassen bleiben. Überflüssig erscheint die Bemerkung über die Bewegungsart der Schiffe S. 26, das Zitat S. 140 zum Jahre 101: 'Nun ruhte die gewaltige Völkerlawine u. s. w.' Die Angabe S. 50 von den 1207 Kriegschiffen könnte in dieser bestimmten Form fehlen, obwohl sie aus Äschylos stammt. Größere Zahlangaben haben vor allem in der älteren Geschichte meist nur einen sehr zweifelhaften Wert und müssen stets stark abgerundet werden.

Wenn man von der Wissenschaft fordert, daß sie möglichst objektiv urteilen und in der Verteilung von Lob und Tadel äußerste Vorsicht gebrauchen soll, so muß diese Forderung bis zu einem gewissen Grade auch in einem Lehrbuch für die

höheren Klassen beachtet werden, zumal Urteile von den Schülern nur zu leicht kritiklos übernommen werden. Ich beanstande daher etwa folgendes: 'Die Tapferkeit der Meder erschlaffte im Wohlleben' (S. 13), 'die Griechen waren nicht ohne Hang zur Leidenschaft, zu Wankelmut, zu Genuß- und Gewinnsucht' (S. 18); S. 131 wird Roms Politik als eine ränkevolle und zweideutige bezeichnet, die nur von Selbstsucht geleitet und auf den augenblicklichen äußeren Vorteil bedacht war; S. 147 Anm. wird Lucull edel und mild genannt; auch ein Ausdruck wie 'gute' Kaiser in der Überschrift von § 49 erscheint mir nicht ganz angemessen.

Trotz dieser Ausstellungen im einzelnen hat das Andräsche Buch in der neuen Bearbeitung vor manchen anderen Werken seiner Art viele Vorzüge, die durchaus anerkannt werden sollen. Es ist daher auch geeignet, solche Werke zu ersetzen, und die neue Auflage wird gewiß zur weiteren Verbreitung von Andräs Grundriß beitragen. Bei späteren Auflagen wäre zu wünschen, daß die Verfasser ihre Grundsätze noch strenger durchführten. Am besten durchgearbeitet erscheint mir vorläufig noch immer das Neubauersche Buch, bei dem man bis ins einzelne hinein eine planmäßige Berücksichtigung der genannten Grundsätze beobachten kann.

Karl Böttcher.

Dr. Hermann Michel, Heinrich Knaust, ein Beitrag zur Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland um die Mitte des XVI. Jahrhunderts. Berlin, B. Behr 1903. VI, 344 S.

Es ist sehr erfreulich, daß neben der umfassenden Darstellung, die der Geschichte des neueren Dramas jetzt durch W. Creizenach zuteil wird, die Einzelforschung nicht ruht, sondern emsig vorwärts schreitet. Dies beweisen Veröffentlichungen wie die des P. Expeditus Schmidt O. F. M. über die Bühnenverhältnisse des deutschen Schuldramas im XVI. Jahrh.[1]) — eine von der Münchener philosophischen Fakultät gekrönte Preisschrift — und die oben genannte Monographie von H. Michel über Heinrich Knaust.

Dieser Dramatiker des XVI. Jahrh., dessen Name bald Knaust, bald Knust, Knaustinus, Chnustinus, auch Chnostinus lautet, gehört zwar nicht zu den 'großen Männern' seiner Zeit, es haftet ihm vielmehr das Merkmal der Mittelmäßigkeit durchaus an; aber gerade deshalb lohnt es, seinen Lebensgang und seine literarische Tätigkeit zu verfolgen, denn sie lassen aufs deutlichste all die Eigentümlichkeiten und Schwächen erkennen, die für die Jahrzehnte nach der Reformationszeit charakteristisch sind. In Knausts Leben wie in seinen Schriften findet sich Altes und Neues beieinander, Reformation und Gegenreformation wirken auf ihn ein, er trägt in allem 'die Spuren einer Übergangserscheinung'.

Knausts Leben erstreckt sich ungefähr über die Zeit von 1520—1580. Er ist in Hamburg geboren und besuchte dort das Johanneum; dann studierte er in Wittenberg und stand hier besonders unter Melanchthons Einfluß. Schon in jungem Alter war er Schulrektor in Berlin und darnach in Stendal. Bald aber sagte er der Schulmeisterei Valet und wurde Jurist; vorübergehend und ohne feste Stellung finden wir ihn dann in Berlin, in Mecklenburg und Pommern, in Lübeck und Bremen, bis er endlich zum Katholizismus zurückkehrte und im Erfurter Marienstift als Kanonikus und später als Domscholaster für den Rest seines Lebens Unterkunft fand. Nicht minder wechselvoll zeigt sich Knaust in seiner Schriftstellerei: mit deutschen Dramen macht er sich zuerst bekannt, dann folgen populäre Schriften moralischen und belehrenden Inhalts, er dichtet Volkslieder zu geistlichen Gesängen um und befaßt sich schließlich nur noch mit lateinischen Schuldramen.

Verf. hat sich jedoch nicht darauf beschränkt, die mannigfachen Schicksale Knausts darzustellen und in seine Werke und deren Entstehung einzuführen, sondern er gibt viel mehr. Er schildert das wissenschaftliche und literarische Leben und Treiben, worin Knaust sich bildete und wirkte; dabei bietet sich ihm Gelegenheit zu mancherlei trefflichen Exkursen,

[1]) Forschungen zur neueren Literaturgeschichte, herausg. von Franz Muncker, XXIV. Berlin 1903.

von denen besonders der über das sächsische Drama (Kap. 2), der über Berliner Kultur und Theater um 1540 (Kap. 3) und der über das Volkslied (Kap. 6) hervorzuheben sind. So hat uns Michel ein sehr inhaltsreiches Buch geschenkt, und wir wollen es ihm nicht sonderlich anrechnen, wenn er vielleicht manchmal in dem Bestreben etwas zu weit gegangen ist, in dem oft dunklen und seltsamen Lebensgange dieses unstäten Literaten alles aus den Kulturverhältnissen und verwandten Erscheinungen erklären zu wollen; gerade diesem Eifer ist es zu danken, daß Michels Buch in vollem Maße geworden ist, was der zweite Teil seines Titels verspricht: 'ein Beitrag zur Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland um die Mitte des XVI. Jahrh.'.

Paul Stötzner.

Antoine und Eule, Résumés pratiques de Littérature Française. Leipzig, Wöpke, o. J.

In der Anzeige des Werkes sagt der Herausgeber, daß in dem Büchlein nur das gegeben ist, was notwendig ist, um die literarische Bewegung unseres Nachbarlandes zu verstehen. Sieht man das Buch durch, so findet man, daß sehr viele Namen vorkommen, die unbeschadet des Verständnisses der Entwicklung der französischen Literatur hätten fortbleiben können. Zwar die ältere Literaturperiode ist mit löblicher Kürze behandelt worden und nimmt nur 28 Seiten ein; dann beginnt das XVII. Jahrh. Aber wie viele unbedeutende Schriftstellernamen treffen wir an, die für unsere Schüler und Schülerinnen (für solche ist das Buch ausdrücklich bestimmt) ein ganz unnützer Ballast sind! Ich rechne dazu u. a. la Fare, Chaulieu, Racan, Coulanger, Grignan, Lefranc de Pompignan, Barnave, Fabre d'Eglantine, Mazère, Collin d'Harleville, Cormenin. Aber auch für Namen wie Sedaine, Marivaux, Gresset, Ducis und viele andere, selbst bedeutendere, ist in einem Schulbuch kein Platz, mögen sie nun mit oder ohne ausreichende Charakteristik auftreten. Für bedenklich halte ich es auch, die, wenn auch nicht unbedeutenden, so doch sehr anstößigen Contes von Lafontaine sowie der Königin von Navarra und ein Werk wie Manon Lescaut zu erwähnen. Kann man eine Bekanntschaft unreifer Menschen mit diesen Dingen nicht wünschen, so lasse man die Namen, deren Erlernung ohne Kenntnis des Inhalts keinen Wert hat, lieber weg. Aus demselben Grunde wäre auch die sehr bedeutende Novelle Flauberts Mme. Bovary zu streichen, während sein großartiger, wenn auch unerquicklicher geschichtlicher Roman Salammbô fehlt. Daß Bertrand et Raton (S. 163) das chef-d'oeuvre Scribes sei, hat wohl noch niemand behauptet, wie man denn überhaupt bei diesem Vielschreiber kaum von Meisterwerken reden kann. Die Erwähnung auf S. 84, daß Scarrons Roman comique Goethe den Rahmen zu seinem (unendlich viel höher stehenden) Wilhelm Meister geliefert habe, ist sehr cum grano salis zu verstehen und kaum nachweisbar.

Die eingehende Behandlung der wichtigeren Schriftsteller und die ausführliche Inhaltsangabe ihrer Hauptwerke ist zu loben, wenn auch die Ansichten über Wichtigkeit weit auseinandergehen. Sicher verdient Bossuet den großen Raum (über 4 Seiten) nicht, der ihm zugemessen ist. Die Einteilung des Stoffes ist eine etwas äußerliche; da die Dichtungsarten das Grundprinzip bilden, so kommt mancher Name an verschiedenen Stellen vor, und der Schriftsteller als Persönlichkeit gelangt nicht zu seinem Recht. Freilich wird das Prinzip glücklicherweise bisweilen durchbrochen, z. B. bei Victor Hugo.

Kann so das Buch für Schulzwecke nicht empfohlen werden, so wird mancher Lehrer oder Student, dem es um eine Wiederholung der Haupttatsachen zu tun ist, Nutzen daraus ziehen. Wer freilich tiefer gehen will, wird zu anderen Werken greifen müssen.

Ernst Wasserzieher.

Illustriertes Hauslexikon für Gesunde und Kranke, von Medizinalrat Dr. Laurenz Schmitz, Königl. Kreisarzt. München, G. Schuh & Cie. 1904.

Das mit annähernd 500 in den Text gedruckten Abbildungen, 12 farbigen Tafeln und 6 zerlegbaren Modellen ausgestattete Buch wird ohne Zweifel den Wünschen vieler Familien entgegenkommen; denn es

ist nun einmal ein Zug der Zeit, daß der Gebildete sich allgemeine Kenntnisse auch auf solchen Gebieten zu erwerben wünscht, die wissenschaftlich doch nur der Fachmann beherrscht. Natürlich will und soll das 'Hauslexikon' nicht den Arzt überflüssig machen; aber es will durch Belehrung über den menschlichen Körper und seine Lebenstätigkeit, über Nahrung, Kleidung und Wohnung möglichst viel Schädliches verhindern oder beseitigen. Der Verfasser ist nämlich als Arzt nicht nur Anatom und Chirurg, sondern Neigung und Amt haben ihn vorzugsweise auf die Hygiene hingewiesen, die sich die Aufgabe stellt, gesundheitsförderliche Lebensbedingungen zu schaffen. Das ist auch der Grund, weshalb wir das Buch an dieser Stelle erwähnen; denn zu den Gebieten, wo der Gesundheit allerlei Schädigungen drohen, gehört ohne Zweifel auch die Schule. Schon von Amts wegen hat der Verfasser sehr oft Veranlassung, Schulen und Schuleinrichtungen vom ärztlichen Standpunkte aus zu prüfen, und so hat er seine vielseitigen Erfahrungen auf diesem Gebiete auch im 'Hauslexikon' ausgiebig verwertet. Das beweisen Artikel wie Augenhygieine, Ansteckende Krankheiten, Atmungsregeln, Heizung, Impfen, Kurzsichtigkeit, Lüftung, Onanie, Schule, Schulbank, Stottern, Veitstanz, Wirbelsäulenverkrümmung und manche andere. Wer also irgendwie mit der Schule zu tun hat, wird oft genug Gelegenheit haben, sich in diesem Buche eines erfahrenen Arztes Belehrung und guten Rat zu holen, und das gelingt um so eher, weil alle Erörterungen sehr klar sind und durch geeignete Abbildungen wesentlich unterstützt werden.

Martin Scheins.

Moritz Exner, Zehn Vorträge über Kriegführung, Heerwesen und vaterländische Kriegsgeschichte. Dresden, C. Heinrich 1903.

Unter den Unterrichtsgegenständen, an die neue Forderungen gestellt werden, nimmt die Geschichte nicht den letzten Platz ein. Das ist kein ungünstiges Zeichen für sie, denn die neuen Forderungen beweisen den hohen Wert, den man ihr zuerkennt. Die Forderungen ergeben sich einerseits aus der Entwicklung der Geschichtswissenschaft, anderseits aus den Ansprüchen des öffentlichen Lebens. Dort will man, daß nicht mehr die Haupt- und Staatsaktionen, nicht mehr die Kriege den breitesten Raum im Unterricht einnehmen sollen, daß vielmehr der Verfassungs-, Wirtschafts-, Geistesgeschichte, kurz allem, was man unter dem dehnbaren Begriff Kulturgeschichte zusammenfaßt, wenn nicht die erste, so doch eine gleichwertige Stelle eingeräumt werde. Hier verlangt man, daß der Unterricht mehr zugeschnitten werden soll auf die Kenntnisse, die der künftige Staatsbürger haben muß, um die politischen und wirtschaftlichen Fragen der Gegenwart zu verstehen, um an ihrer Lösung mit selbständigem Urteil sich zu beteiligen; man verlangt Bürgerkunde, Volkswirtschaftslehre u. s. w. Beiden Forderungen ist die Berechtigung nicht abzusprechen, wenn sie nicht zu einseitigen Übertreibungen führen; daran wird festgehalten werden müssen, daß der Hauptstoff des Unterrichts nach wie vor die politische und Kriegsgeschichte bleiben wird, d. h. eben die Haupt- und Staatsaktionen, aber es wird die Aufgabe sein, diese nicht loszulösen von der Kulturgeschichte, sondern in den Zusammenhang des gesamten geschichtlichen Lebens zu stellen: damit wird sich auch von selbst die Erfüllung der zweiten Forderung ergeben oder wenigstens leicht verbinden lassen.

Es gilt z. B. bei der Darstellung der Kriege sich nicht zu beschränken auf die Aneinanderreihung der Schlachten, sondern die Kriege und ihre Ergebnisse zu begreifen aus den gesamten kulturellen Wechselbeziehungen der Völker, aus der gesamten geschichtlichen Entwicklung der Nationen, aus ihren geistigen, wirtschaftlichen und politischen Zuständen; es gilt Sieg oder Niederlage zu verstehen aus allen für sie maßgebenden Faktoren. Zu diesen gehört als einer der wichtigsten die den Kriegen vorhergehende militärische Friedensarbeit, die Heeresorganisation und alles, was mit ihr zusammenhängt, die aber wieder ihrerseits nicht losgelöst werden kann von der politischen und wirtschaftlichen Lage. Damit gewinnt man dann ganz von selbst als reife Frucht das

Verständnis für eine der allerwichtigsten Fragen unseres öffentlichen Lebens, die in Presse und Parlament den breitesten Raum einnimmt, für die Organisation von Heer und Flotte.

Für derartige Betrachtungen der Gegenwart bieten die obigen Vorträge Material in bequemer Form. Ihr Verfasser, Moritz Exner, ist Mitkämpfer der Kriege von 1866 und 1870/71; er hat den Ernst des Krieges nicht nur auf Seite der Sieger, sondern, was für die Sammlung von Erfahrungen nicht unwichtig ist, auch auf der der Besiegten kennen gelernt; jetzt ist er Vorstand des Kriegsarchivs in Dresden, so daß ihm alle literarischen Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Gehalten sind die Vorträge auf Veranlassung der wissenschaftlichen Leitung der Gehestiftung mit der ausdrücklichen Absicht, Verständnis für militärische Fragen in weiteren Kreisen zu verbreiten; erschöpfend wollen sie natürlich nicht sein.

Der erste Vortrag geht davon aus, daß der Gedanke eines ewigen Friedens ein schöner Traum sei: niemals werden sich große Staaten dem Spruche internationaler Schiedsgerichte fügen, wenn ihre Ehre, Interessen und Existenz in Frage kommen. Das 'si vis pacem para bellum' behalte seine Wahrheit, ja der Verfasser meint, daß vom sittlichen Standpunkt das völlige Aufhören der Kriege nicht einmal zu wünschen sei, daß es für ein Volk gut sei, einmal alles an alles zu setzen. Er bespricht die Mittel, die die Wehrkraft zu steigern vermögen, weist die Einwände zurück, die sich gegen die Erhaltung starker, wohlgeschulter und in Manneszucht gefestigter Armeen richten und behandelt dabei auch die Militärlasten der Großstaaten und das Milizsystem.

Der zweite Vortrag schildert die Entwicklung des deutschen Heerwesens im XIX. Jahrh. von der jämmerlichen Bundeskriegsverfassung des Jahres 1822 bis heute. Der dritte stellt die Ausbildung, Kriegführung und die Kämpfe der Zukunft dar, wobei besonders betont wird, wie grundverschieden die künftigen Kriege von den bisherigen sein werden. Der vierte Vortrag ist den materiellen Kriegsmitteln, dem Festungswesen und der Bewaffnung gewidmet und behandelt dabei u. a. auch die Eisenbahnen, Wasserstraßen, Telegraphen, Luftballons, Brieftauben, Automobile und Fahrräder. Im fünften folgt eine Darstellung der Heere Frankreichs und Rußlands, die zeigt, wie große Opfer hier für Erhaltung, Mehrung und Besserung der Wehrkraft gebracht werden, wie sehr auch wir deshalb auf der Hut sein müssen.

Vom sechsten Vortrag an wendet sich der Verfasser den sächsischen Verhältnissen zu. Er schildert zunächst die Entwicklung des sächsischen Heerwesens von seinem Ursprung (1500) bis zur Gegenwart und behandelt dann in vier Vorträgen die kriegerischen Ereignisse von 1683—1870/71, an denen sächsische Truppen beteiligt gewesen sind. Diese historische Darstellung wird erläutert durch fünf Karten, die klare Bilder der kriegerischen Operationen bieten.

Ist dieser zweite Teil für die sächsische Kriegsgeschichte wertvoll, so wird sich, wie gesagt, dem ersten manches in bequemer Form entnehmen lassen, durch das sich auch bei Schülern das Verständnis für die militärischen Fragen, die heute zur Erörterung stehen, mehren läßt.

Alfred Baldamus.

DAS GRIECHISCHE LESEBUCH VON WILAMOWITZ

SEINE WISSENSCHAFTLICHE UND SEINE PRAKTISCHE BEDEUTUNG

Von Paul Cauer

Als um Ostern 1900 das Gutachten über 'den griechischen Unterricht auf dem Gymnasium' von Ulrich v. Wilamowitz-Moellendorff, zunächst als Manuskript gedruckt[1]), erschien, lag seine Hauptbedeutung in der äußeren Stellung, die darin dem Gegenstande angewiesen war. Der Verfasser hatte sich für den Gedanken gewinnen lassen, daß mit einem vierjährigen Lehrgange des Griechischen bei etwas verstärkter Stundenzahl noch immer Gutes, ja Besseres als bisher geleistet werden könne, hatte demnach einen Plan entworfen, dem der Beginn mit Untersekunda zur Voraussetzung diente. So war das Gutachten des berühmten Gräcisten eine willkommene Waffe in den Händen derjenigen, die das Griechische zurückzudrängen wünschten. Denn aus der Ansetzung des Anfanges in Untersekunda mußte sich, um der aus dieser Klasse Abgehenden willen, mit innerer Notwendigkeit die Verwandlung in ein fakultatives Fach ergeben, das mit dem Englischen nach freier Wahl zu alternieren hätte. Dieses Schlimmste ist ja nun durch die Beschlüsse der Junikonferenz und in den daraus hervorgegangenen neuesten Lehrplänen abgewendet worden, und Wilamowitz hat mit dazu geholfen durch kraftvollen Protest gegen so unerwünschte Konsequenzen (Verhandlungen S. 89). Bald darauf ist das Lesebuch selber erschienen und seitdem vielfach in Gebrauch genommen worden.[2]) So kann jetzt auf breiterer und festerer Grundlage als vor vier Jahren versucht werden, die neuen didaktischen Gedanken, mit denen Wilamowitz das Gymnasium bereichern und frisch beleben will, zu würdigen, ihren Sinn und ihre Durchführbarkeit zu prüfen.

---

[1]) Nachher wieder abgedruckt in den 'Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 6. bis 8. Juni 1900' (Halle a. S. 1901) S. 205—217. — Zur Ergänzung der hier folgenden Ausführungen vgl. meine Kritik in der Wochenschrift für klass. Philol. 1900 S. 913—923.

[2]) Auch an der von mir geleiteten Anstalt und in meinem eigenen Unterricht. Im Anschluß daran wurde ich von dem Kgl. Prov.-Schulkollegium in Coblenz beauftragt, auf der letzten Direktorenkonferenz in Bonn (Pfingsten 1903) eine Diskussion über 'die griechische Lektüre auf der Oberstufe des Gymnasiums und das Lesebuch von v. Wilamowitz-Moellendorff' durch kurzes mündliches Referat einzuleiten. Der Bericht über diese Diskussion sowie die von mir vorgelegten und mit einer geringfügigen Änderung von der Versammlung angenommenen Thesen sind in den 'Verhandlungen der VIII. Direktorenversammlung in der Rheinprovinz' (Berlin 1903) S. 176—187 abgedruckt.

I

Dabei muß zunächst doch noch einmal von den äußeren Verhältnissen die Rede sein. Die Fülle und Mannigfaltigkeit des gebotenen Stoffes läßt den ursprünglichen Vorschlag, zugleich mit Einführung des Lesebuches die für das Griechische verwendbare Zeit zu beschränken, geradezu als eine Ungeheuerlichkeit erscheinen. Vielmehr sind Freunde und Gegner darin einig, daß, wenn der Unterricht in Wilamowitz' Sinne umgestaltet und innerlich erweitert werden soll, dies nur mit Hilfe einer auch äußerlich weiteren Ausdehnung durch Vermehrung der Stundenzahl möglich ist. So urteilen, von übrigens recht verschiedenen Standpunkten aus: W. Nestle, Karl Kromayer, H. F. Müller (Blankenburg), Friedrich Aly[1]). Auch die Rheinische Direktorenversammlung hat Pfingsten v. J. in Bonn dem Satze zugestimmt: 'Um das in dem neuen Lehrmittel Gebotene voll ausnutzen zu können, würde eine Vermehrung der dem griechischen Unterrichte zugewiesenen Zeit unerläßlich sein.' In der Beratung wurde allerdings der hypothetische Charakter der These stark betont: nur wenn man die volle Ausnutzung wolle, müsse man eine Vermehrung der verfügbaren Zeit fordern. Doch auch so bilden die Worte einen hoffentlich wirksamen Protest gegen die Meinung, an der leider der Verfasser des Lesebuches nun doch wieder festhält, als sei die innere Reform des griechischen Unterrichtes, die er wünscht, mit einer fortgesetzten äußeren Einschränkung verträglich. In seinem Beitrage zu dem Lexisschen Sammelwerke 'Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen' (Halle a. S. 1902) kommt er (S. 169) auf diesen Punkt zu reden und empfiehlt — wenn auch minder zuversichtlich als früher, doch unzweideutig — ein Anfangen des Griechischen in Untersekunda, und zwar mit Homer. Er sieht nicht, welche Gefahr er aufs neue heraufbeschwört. Was er zugunsten der Änderung anführt: 'es sei der Gehalt der griechischen Bücher, um dessentwillen man sie lesen soll', und deshalb müßten sie 'in einem möglichst urteilsfähigen Alter gelesen werden', ist ein übernommenes Argument, durch dessen schönen Klang sich ein Mann wie er nicht hätte sollen täuschen lassen. Herodot, Thukydides, Platon, Sophokles lesen die Schüler ja schon jetzt nur in oberen Klassen, auf denselben Altersstufen, denen Wilamowitz sie zuweist. Der einzige Homer würde einen Unterschied machen; und den will gerade er aus Prima entfernen und in Obersekunda 'erledigen' (Verhandlungen S. 208).

[1]) W. Nestle im Neuen Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs 1902 S. 451, in einem Aufsatz über 'Das Verhältnis von Latein und Griechisch im Gymnasium'. — Kromayer, Neue Jahrbücher X (1902) S. 281 in einer ausdrücklich dem Wilamowitzschen Lesebuche gewidmeten Abhandlung. — H. F. Müller, Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen LVII (1903) S. 165 in einer Besprechung von Alys Schrift 'Humanismus oder Historismus'. — Aly, Hum. Gymn. 1903 S. 99 in der in Düsseldorf gehaltenen Rede über 'Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums'. — Als entgegengesetztes Votum ist mir nur das von Peter Corssen (Monatschr. f. höh. Schulen II [1903] S. 100) bekannt geworden, das zu den sonst sehr verständigen und selbständigen Gedanken, die Corssen dort 'Über Zweck, Idee und Gebrauch des griechischen Lesebuchs von Wilamowitz' entwickelt, in peinlichem Widerspruche steht, aber eben um dieser besseren Gedanken willen vergessen werden möge.

Der Mangel einer unmittelbaren Anschauung von dem, was in der Schule geschieht und seit Jahren geschehen ist, macht sich besonders störend in dem fühlbar, was Wilamowitz über das Grenzgebiet zwischen griechischem und Religionsunterricht sagt. Er tadelt es (bei Lexis S. 162), daß 'eins der wichtigsten griechischen Bücher, das Neue Testament, inhaltlich und sprachlich von dem griechischen Unterrichte ganz losgerissen und in ein anderes Fach gestellt' worden sei. So konnte nur jemand schreiben, dessen eigene Bekanntschaft mit dem Schulleben sich auf die Verhältnisse eines Internates mit einheitlicher Konfession beschränkt. Wie soll denn, wo Protestanten, Katholiken und Juden vereinigt sind, Bibel gelesen werden? Im Religionsunterricht aber, jedenfalls im evangelischen, war es noch vor einigen Jahrzehnten um die Lektüre des griechischen Urtextes gar nicht schlecht bestellt. Wilamowitz führt, um das Gegenteil zu beweisen, die Reglements der Reifeprüfung von 1812, 1834, 1856 an; aber was nicht Gegenstand der Prüfung war, kann darum doch einen wesentlichen Teil des Unterrichtes ausgemacht haben. In meiner Schülerzeit begann die Lektüre des griechischen Neuen Testamentes in Untersekunda, wo wir Stücke des Lukasevangeliums so lasen; das war an dem Gymnasium einer mittelgroßen brandenburgischen Stadt. Von Herbst 1868 bis Ostern 1871 absolvierte ich dann Obersekunda und Prima an einem kleinen Gymnasium der Provinz Westfalen; in dieser Zeit lasen wir griechisch: die Apostelgeschichte, den Galaterbrief, den Römerbrief und den ersten Brief an die Korinther, diesen mit Auslassung der Kapitel 5—7, die übrigen Schriften vollständig.[1]) Da die beiden Schulen äußerlich keinerlei bevorzugte Stellung einnahmen, so wird es anderwärts ähnlich gewesen sein. Erst die neueren Reformen — 1882, 1891, 1901 — haben, wie es scheint, die gute Tradition beseitigt. 'Bei dem Lesen der neutestamentlichen Schriften ist im allgemeinen der deutsche Text zugrunde zu legen; für wichtige Abschnitte ist jedoch der griechische Text heranzuziehen, um die Schüler zum Zurückgehen auf den Urtext anzuleiten': so lautet die Vorschrift in den letzten Lehrplänen. Den Unwillen über diese Verkümmerung, den Wilamowitz äußert, dürften die meisten Religionslehrer und Direktoren mit ihm empfinden. Um so mehr sollte er uns helfen den Anfang des Griechischen mindestens in Untertertia festzuhalten. Denn sobald es nach Untersekunda gerückt ist, wird es fakultativ; und dann gibt es nirgends mehr eine Prima, in der alle Schüler Griechisch können, keine also, in der auch nur ein gemeinsames 'Heranziehen' des griechischen Textes möglich wäre.

II

Innerhalb des Gymnasial-Lehrplanes das Griechische ein freiwillig zu wählendes Fach: dieses ausgesprochene Ziel wird nicht nur von Gegnern, sondern gelegentlich jetzt auch von Freunden des Gymnasiums empfohlen. Angesichts der unverkennbaren Abneigung, die in der heutigen Gesellschaft und

[1]) Diese Angaben sind völlig sicher. Ich besitze noch das Heft, in das ich damals die eigene Präparation und die Erläuterungen des Lehrers, eines vortrefflichen, frei denkenden und warmherzigen Mannes, eingetragen habe.

gerade in den tonangebenden Kreisen gegen die Pflege des Altertums besteht, will man recht bescheiden sein, meint man verhüten zu müssen, daß durch irgend welche Übertreibung, sei es auch bloß durch einen Ausdruck festen Vertrauens zur guten Sache, die im Grunde vorhandene, mühsam beruhigte Mißstimmung gereizt werde aufs neue hervorzubrechen und vielleicht schlimmen Schaden zu stiften. Doch Kleinmut ist nicht die Gesinnung, die zum Siege, auch nur zu siegreicher Behauptung eines Besitzstandes führt. Im Gegensatze dazu ist alles, was Wilamowitz sagt und tut, 'geeignet, die Überzeugung zu stärken, daß innerhalb des modernen Bildungswesens das Griechische nicht bloß Anspruch auf Duldung hat, sondern vor anderen Fächern berufen ist eine Kulturmission zu erfüllen'.[1]) Worin besteht diese Mission? Und mit welchen Mitteln kann sie verwirklicht werden? Darüber müssen wir eine Verständigung suchen.

In der neuesten, teils historischen teils dogmatischen Betrachtung, die Wilamowitz diesen Fragen gewidmet hat,[2]) geht er von der 'entscheidenden Voraussetzung' aus, 'daß die Schule nicht eine Welt für sich ist, sondern, was der Jüngling von ihr empfangen soll, sich nach der allgemeinen Kultur richtet, und was in einem Lehrgegenstande geboten werden soll, durch die Wissenschaft von diesem Gegenstande reguliert wird'. 'Wie es gelehrt wird', fügt er hinzu, 'das allein ist Frage der Schultechnik'. In diesen Worten ist das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis glücklich bezeichnet; nur darf man nicht meinen, es decke sich einfach mit dem von Universität und Schule, auch nicht so es verstehen, als ob die Arbeitslose mit scharfer Trennung verteilt wären, die eine Seite nur das Ziel zu bestimmen, die andere nur den Weg dahin zu pflastern hätte. Vielmehr wird jeder, der vom eigenen Platze aus selbständig und eindringlich die gemeinsame Aufgabe zu würdigen unternimmt, von selbst dazu kommen, in das ihm fremdere Gebiet hinüberzugreifen; nur daß in der einen Richtung naturgemäß den Gelehrten, in der anderen den Praktikern die Führung zufällt. An solchem Hinübergreifen hat es ja auch Wilamowitz nicht fehlen lassen und hat, wo nicht harte, ihm unbekannte Wirklichkeiten den Gedanken scheitern ließen, auch über die Tätigkeit der Schule Treffendes und Beherzigenswertes gesagt. So, wenn er (bei Lexis S. 164) von der Anregung spricht, die zu Philipp Buttmanns Zeiten das wissenschaftliche Studium der griechischen Sprache von der Praxis und den Bedürfnissen des Unterrichts aus empfangen habe; oder wenn er (S. 166) 'für die alte lebendige Rede, wie sie unmittelbar aus dem Herzen kommt, nicht ein logisches, sondern ein psychologisches Verständnis' fordert und daran erinnert, daß auch die Kunst Platons gesprochene Rede gebe, die sich der grammatischen Schablone nicht füge. Schön ist auch die Betrachtung, zu welcher der Gedanke an die leidigen 'Eselsbrücken' und die oft von den Eltern begünstigte laxe Moral der meisten

[1]) Die Worte sind einer der Thesen entnommen, zu denen sich die Mehrheit der Rheinischen Direktoren im vorigen Jahre bekannt hat.

[2]) 'Der Unterricht im Griechischen', in dem schon erwähnten Buche von Lexis S. 157—176.

Schüler ihn anregt (S. 167): Vielleicht sei es 'eine ganz gute Vorbereitung auf das Leben, daß der deutsche Knabe nur ehrlich bleiben kann, wenn er den moralischen Mut besitzt gegen den Strom zu schwimmen'. Umgekehrt konnte Wilamowitz nicht erwarten, daß seine neuen Ideen über die höchste Aufgabe des griechischen Unterrichts von seiten der Schule wie etwas, das Gesetzeskraft hätte, hingenommen werden würden. Die Bedenken, die man dagegen erhoben hat, beruhen doch nicht bloß auf Trivialität nnd Bequemlichkeit, sondern sind zum Teil recht ernster Art und fordern besonnene Prüfung, die sich auch für den lohnen kann, der ihnen schließlich nicht beistimmt.

Durch die glänzende Entwicklung der philologischen Wissenschaft ist allmählich unser inneres Verhältnis zum Altertum ein anderes geworden. Altüberlieferte Werturteile wurden zerstört: der Glaube, daß lateinische Syntax etwas Vollkommenes, gewissermaßen nur sprachlicher Ausdruck einer absoluten Logik sei, konnte sich nicht behaupten; Vergil, Horaz, Demosthenes, gar Xenophon und Cicero mußten von ihrer Höhe herabsteigen; selbst Homer verlor von dem Nimbus, in dem Lessing und Goethe ihn gesehen hatten, je mehr man ihn nun historisch begriff. Da im Unterricht naturgemäß die normative Schätzung der Antike zunächst festgehalten wurde, so entstand unmerklich eine Spaltung zwischen Forschung und Schulbetrieb, die, immer schärfer werdend, endlich auch ins Bewußtsein treten mußte. Einen kräftigen Mahnruf in diesem Sinne ließ vor sechs Jahren Otto Immisch[1]) vernehmen; andere Stimmen schlossen sich an. Die meisten von uns scheint freilich erst Wilamowitz mit seiner schmetternden Absage an den Klassizismus aus dogmatischem Schlummer aufgeschreckt zu haben; und nun wandte sich der ganze Unwille gegen ihn, als habe er die neue Denkweise erfunden, die er konstatierte und laut verkündigte. Es war doch nicht bloß träges Beharrungsvermögen, was sich da zur Wehr setzte; berechtigte Empfindungen verletzter Pietät wirkten mit. Und auch wer bereit war, dem Forscher die rücksichtslose Folgerichtigkeit des Auflösens zuzugestehen, mochte besorgt fragen, ob im Bunde mit einer auf solchem Wege fortschreitenden Wissenschaft die Schule, deren Lebenselement im Normativen zu liegen scheint, noch bestehen könne. Erwägungen dieser Art wurden von angesehenen Vertretern des Gymnasialwesens, neuerdings auch von einem Professor der klassischen Philologie angestellt, der, ohne sich zu nennen, in der Tagespresse das Wort nahm.[2]) Die einen gelangten zu dem Proteste, daß der Schule ihre eigentümliche Auffassung des Altertums gewahrt bleiben müsse. Der andere stellte den ihm schmerzlichen Wandel in der eigenen Wissenschaft in Parallele mit dem gleichen auf theologischem Gebiete: wie dort die Autorität der Bibel, so sei hier die der klassischen Literatur erschüttert durch zersetzende

[1]) Immisch, Die klassische Philologie als Schulwissenschaft. Neue Jahrbücher II (1898) S. 241—261. Derselbe nahm dann zu dem von Wilamowitz entwickelten Programm Stellung in dem Aufsatze 'Vom Gymnasium der Zukunft', ebenda VI (1900) S. 305—324.

[2]) Wissenschaft und Leben im Widerstreite. Leitartikel der Kreuzzeitung, 3. Oktober 1903, Abendausgabe. Der Aufsatz, A. D. unterzeichnet, erwähnt Wilamowitz nicht, ist aber deutlich gegen ihn gerichtet.

Kritik der alten Schriften und durch die neue Lehre, nach der auch die höchsten Erzeugnisse des Geistes nur Phasen in einer unendlichen Entwicklung bilden; auch die Wissenschaft müsse einlenken und zum Glauben an die großen Männer, durch die der lebendige Gott wirke, zurückkehren.

Daß keine der beiden Forderungen zum Heile führt, ist nun doch wohl klar. Der Eroberungszug des forschenden Verstandes läßt sich nicht aufhalten. 'Das Gymnasium aber könnte nichts Verkehrteres tun, als wenn es eine besondere »Schulphilologie« aufstellte und sich für berechtigt hielte, den Stoff, den die Wissenschaft bietet, *in usum Delphini* zurechtzumachen, zu beschneiden, umzuformen. Das mag eine zeitlang so gehen. Aber damit erweitert sich nur eine Kluft, die zu überbrücken unser ernsthaftes Bemühen sein sollte: zwischen dem Stück Leben, das unsere Jugend innerhalb der Klassenwände führt, und dem größeren draußen. Dort nämlich, in Familie und Gesellschaft, in der Lektüre wie im Theater, bleiben die Jungen dem Einfluß des neuen Denkens und der neuen Wissenschaft doch nicht entrückt; in der Schule bezeigen sie dem klassischen Altertum die geforderte Ehrerbietung, daheim aber lächeln sie darüber und suchen sich andere geistige Nahrung. Aber wir dürfen sie nicht so loslassen; wir müssen mit ihnen hinaustreten, ihnen zeigen, wie eben in diesem modernen, vielbewegten und vielzerrissenen Leben das Altertum als eine fortwirkende Macht mitten inne steht.'[1]) Der Vergleich mit der Entwicklung des religiösen Denkens ist in der Tat lehrreich und, wenn man es recht versteht, ermutigend.

Kein Ernstgesinnter wird der Treue, die frommen Brauch der Väter unverändert bewahren möchte, Achtung und Sympathie versagen: die Zukunft gehört doch dem Fortschritt. Gewiß muß Glauben schließlich über Unglauben siegen; aber kein Glaube ist stärker als der, daß die Betätigung der edelsten Kraft, die in den Menschen gelegt ist, am letzten Ende nicht das Böse wirken kann. Von solchem Glauben sind Harnack und die Seinen beseelt; sie dürfen hoffen, daß der Kampf, in dem sie stehen, den Kern und das Wesen des Christentums nicht ersticken, sondern zu freierem und reinerem Wirken herausarbeiten wird. Mit Recht sagt einer unter ihnen[2]): 'Als Strauß seine Zerstörungsarbeit getan hatte, da ist der historische Jesus mit Macht lebendig geworden. Kein Jahrhundert vorher hat sich so um ihn gemüht, so heiß danach getrachtet, seine wahren geschichtlichen Züge zu schauen, keines hat ihn so in die großen, die Zeit bewegenden Fragen hineingestellt und eine Antwort aus dem Munde des schlichten Mannes von Nazareth gesucht, wie dieses Jahrhundert der Kritik.' — Kritisches Bemühen ist die Form, in der unser Geschlecht sich mit den Mächten, die ihm etwas bedeuten, auseinandersetzt. Zu solchen Mächten gehört auch das Altertum. Auch dieses wird nur dann, und dann erst recht, eine lebendige Kraft bleiben, wenn es von der stark flutenden Bewegung des modernen Daseins und Denkens mit ergriffen wird. Wer es

---

[1]) Diese Sätze sind wiederholt aus dem Schlußwort meiner 'Grammatica militans' 1898.
[2]) Heinrich Weinel, Jesus im XIX. Jahrh. (1903) S. 64.

vorsichtig absondert und in einmal gewonnener Auffassung festlegt, um ihm gleichmäßig dauernde Verehrung zu sichern, der wirft es zu den Toten. Ein Starres, Abgeschlossenes kann nicht Element eines immer noch weiter sich entwickelnden Lebens sein. Als Problem unerschöpflich, als Gegenstand der Forschung immer neu sich darstellend, so wird das Altertum unter uns fortwirken, um unser eigenes Leben mit immer erneutem Einfluß zu befruchten.

Dies ist unsere Hoffnung, unsere Zuversicht in den Kämpfen, die wir zu führen haben. Aber was wäre das für ein Kampf, der keine Gefahr brächte? Auch die sollen wir klar ins Auge fassen. An die Schule ergeht die Zumutung, einen festen Bestand von Vorstellungen und Urteilen aufzugeben und statt dessen ihre erzieherische Arbeit auf historisch-kritische Betrachtung zu gründen. Eine schwere Aufgabe, vor der sie doch nicht zurückschrecken darf. Aber das darf sie verlangen, daß in dem Augenblicke, wo ein so gewaltiger Wechsel sich vollzieht, nicht ohne Not das Schwanken des Grundes verstärkt, die Menge dessen, was preisgegeben werden soll, vermehrt werde. Dies ist der Punkt, wo wir uns von Wilamowitz wieder scheiden. Er verlangt nicht nur eine neue Art das Altertum anzuschauen, sondern auch eine wesentlich geänderte Auswahl des Stoffes. Das ist schon aus dem Grunde bedenklich, weil doch sehr viele Lehrer des Griechischen das Alter bereits überschritten haben, bis zu dem der Mensch, wie Wilamowitz einmal ansprechend ausgeführt hat, im stande ist umzulernen. Aber auch sachliche Momente sprechen dafür, die Kontinuität des Unterrichtsbetriebes nicht einfach abzubrechen; eine weit zurückreichende Tradition hat doch auch ihr Gutes. Mehr als je ist es heute notwendig, den Zusammenhang mit den Zeiten festzuhalten, in denen an unserer Schule die Pflege des Griechischen begründet wurde, und nicht einen Unterricht, dem es an äußeren Feinden wahrlich nicht fehlt, zugleich der inneren Gefahr auszusetzen, daß man seine Existenz von dem Gelingen oder Nichtgelingen eines unvermittelten Experimentes abhängig macht. Die bisher gelesenen Autoren sind es, welche die Vermittlung zwischen alter und neuer Praxis herstellen können. Hüten wir uns also Homer und Sophokles, Xenophon und Herodot, Demosthenes und Thukydides zurückzudrängen; halten wir sie in erster Linie als 'Schulautoren' fest und begnügen wir uns damit, in der Art, wie sie verstanden und gewürdigt werden, die historische Anschauungsweise der modernen Wissenschaft zur Geltung zu bringen! Auch so wird das Moment des Neuen, die Gedanken Erregenden stark genug sein.

III

Dieser praktische Vorschlag hat doch auch wissenschaftlich seine gute Begründung. Wilamowitz selber schreibt, am Schluß seines letzten Aufsatzes über 'den Unterricht im Griechischen' (bei Lexis S. 175): 'Die geschichtliche Forschung des XIX. Jahrh. hat alle möglichen Völker und Kulturen mit Liebe erforscht; sie ist emsig bei der Arbeit, die Genesis der großartigen menschlichen Kultur zu begreifen, welche sich den ganzen Erdball zu erobern anschickt. Dabei hat das Hellenentum nur gewonnen, sowohl durch die Ver-

gleichung seiner Erzeugnisse wie durch die Verfolgung der gegenwärtig lebendigen Kräfte auf ihre Quellen.' Gewiß; aber das Griechentum, von dessen siegreich anerkanntem Vorzug hier gesprochen wird, ist nicht das des Hellenismus, sondern das des V. und IV. Jahrh. Je mehr man Erzeugnisse des Geistes der verschiedensten Völker und Zeiten miteinander vergleicht, desto entschiedener treten die Werke jener Periode in den Vordergrund. Und das ist kein Wunder. Denn 'wenn es wirklich Großes, Schönes, Wahres gibt, so muß dieses durch die historische Betrachtung nur um so deutlicher herausgestellt werden, weil gerade sie das zeitlich Bedingte und das Ewige scheidet': so sagt sehr richtig Peter Corssen[1]), indem er gegen Wilamowitz die Schätzung derjenigen Schriftsteller und Schriftwerke verteidigt, die bisher als 'klassisch' gegolten haben. Ob man den Namen beibehalten will, ist eine minder wichtige Frage. Berechtigt ist er auch heute noch; nur hat sich der Begriff, der damit benannt wird, etwas geändert. Das Merkmal des absolut Vollkommenen, schlechthin Mustergültigen enthält er nicht mehr. Etwas Einzigartiges aber liegt, gerade für den der die Dinge historisch zu betrachten gewohnt ist, in den Werken einer Zeit, da 'die Sprache noch voll unbewußter Weisheit war'.[2]) In der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit ist den Griechen auf den meisten Gebieten die Rolle der zuerst Suchenden und Findenden zugefallen. Daher haben ihre älteren sprachlichen Schöpfungen alle den Charakter von etwas Ursprünglichem; sie zeigen ein unmittelbares Verhältnis zwischen Gedanken und Ausdruck, von denen der eine den anderen erzeugt und mit ihm wächst. Im Grunde ist es eben dies, was Wilamowitz meint, wenn er im Vorwort seines Lesebuches, an ein Wort Goethes erinnernd, die Doppelgabe von Gehalt und Form als das Charisma der griechischen Muse bezeichnet.

Wie in dieser Beziehung die Werke der hellenistischen Zeit hinter den früheren zurückstehen, so auch in dem zweiten Punkte, den Wilamowitz hervorhebt; jene gewähren doch in höherem Grade Anregung und Anhalt, um die gegenwätig lebendigen geistigen Kräfte auf ihre Quellen zu verfolgen. Sicherlich steht die Kultur des Hellenismus uns näher als etwa die perikleische oder gar die homerische; aber daraus folgt nicht, daß wir für das Verständnis der eigenen Zeit aus ihr mehr gewinnen können. An Reichtum und Mannigfaltigkeit fehlt es auch der uns umgebenden Welt nicht; Einfachheit und Klarheit ist, was uns not tut. Und die finden wir bei den Griechen zwar auch nirgends vollkommen, aber doch um so reiner und mächtiger, je mehr wir zu dem jugendlichen Alter ihres Geistes emporsteigen. Hierüber hat Weißenfels kürzlich in Halle Treffendes gesagt, das nicht wiederholt zu werden braucht.[3]) Die Stärke wie die Schwäche unserer Zeit beruht in dem geläufigen Gebrauch abgeleiteter, überlieferter Formen. Wenn die Griechen helfen sollen einen mo-

[1]) In dem schon erwähnten Aufsatz, Monatschr. für höhere Schulen II (1903) S. 97.

[2]) Ein schönes Wort von Oskar Weißenfels, Zeitschr. für das Gymnasialw. LVII (1903) S. 784, in dem in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung in Halle gehaltenen Vortrag über 'das Griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Moellendorff'.

[3]) S. 773 f. 782 f. der vorher zitierten Rede.

dernen Menschen selbständig zu machen und zu dem Eigentlichen der Dinge zurückzuführen, so müssen die unter ihnen zu Lehrmeistern gewählt werden, die selber noch den Anfängen des Denkens nahe stehen.

Damit sind wir denn bereits wieder bei den Aufgaben der Erziehung angelangt. Daß nach dem zuletzt angedeuteten Maßstabe keiner an Homer heranreicht, liegt auf der Hand. Dem würde es entsprechen, seine Stellung im Gymnasium zu befestigen, zu verstärken; Wilamowitz will sie im Gegenteil abschwächen, und zwar nach zwei Seiten hin: Homer soll in Prima nicht mehr in der Klasse gelesen werden; er soll in Untersekunda, wo der bloß vierjährige Lehrgang beginnen würde, die Grundlage des Anfangsunterrichtes bilden.[1]) Mit diesem zweiten Vorschlage verbindet sich allerdings ein Gedanke, der von besonderer Wertschätzung dessen, was Homer bietet, zu zeugen scheint: man hofft durch ihn die Beschäftigung mit den Elementen der Grammatik zu verschönern und wissenschaftlicher zu gestalten; und etwas von solcher Wirkung würde wohl auch eintreten. Sehr viel stärker aber müßte sich die entgegengesetzte geltend machen: der grammatische Zweck würde die Homerlektüre belasten und nicht nur den Genuß davon trüben, sondern auch die Klarheit der Auffassung.[2]) Sehr vieles in Homers Sprache ist von der Art, daß es von einem völligen Neuling gar nicht wahrgenommen werden kann; nicht weniges, und gerade das Beste, gibt auch dem gereiften Verstande noch zu denken und zu staunen. Deshalb wäre es ein schwerer Verlust für unsere Jugend, wenn Homer in Prima auf kursorische häusliche Lektüre beschränkt oder gar beseitigt werden sollte.[3]) Könnte Wilamowitz doch einmal ein Jahr lang mit einer Prima die Ilias lesen! Vielleicht fände sich in Berlin die Möglichkeit dazu. Freude genug würde ihm den Versuch belohnen; seiner jetzigen Ansicht aber würde, dessen bin ich fast sicher, die frischeste und fröhlichste Gegnerschaft erwachsen. — Doch auch abgesehen von so kühner Hoffnung und nüchtern gesprochen: im ganzen griechischen Unterricht ist Homer heute das einzige Gebiet, auf dem zuletzt Sicherheit und Vertrautheit nicht nur erreicht werden kann, sondern in der Regel wirklich erreicht wird, weil hier ein im wesent-

---

[1]) Die Stellen, an denen Wilamowitz hiervon handelt, sind vorher (S. 177 f.) angegeben. In dem Gutachten von 1900 schrieb er: 'Es ist auch für ihn (Homer) ein Unsegen, wenn er so stark in den Vordergrund gezogen wird wie in den letzten Lehrplänen (von 1891), die sich darin mit der antiken Verfallzeit berühren.' Diesen Vorwurf — oder dieses Lob, wie man es nehmen will — hat die preußische Unterrichtsverwaltung nicht verdient; es ist nach 1891 wie überhaupt im Griechischen so auch im Homer erheblich weniger gelesen worden als vorher. Der Wortlaut amtlicher Bestimmungen gibt keine unmittelbare Kenntnis von dem, was in Wirklichkeit geschieht, was in diesem Falle unter dem Druck derselben amtlichen Bestimmungen geschehen mußte.

[2]) Zur genaueren Begründung dieses Urteils verweise ich auf meinen vor kurzem erschienenen Aufsatz 'Homer als Anfangsunterricht', Zeitschr. f. d. Gymnasialw. LVII (1903) S. 689—700.

[3]) Leider findet der Gedanke, die Homerlektüre prinzipiell einzuschränken, neuerdings auch unter Schulmännern einzelne Vertreter: Weißenfels, Zeitschr. f. d. Gymnasialw. LVII (1903) S. 785; Waldeck, Lehrpr. u. Lehrg. 78 (1904) S. 18.

lichen gleichartiger Stoff vier Jahre hindurch den heranwachsenden Geist beschäftigt. Man klagt so oft, daß die Schüler es im Griechischen zu einem Gefühle des Könnens doch nicht mehr brächten; hier kommen sie dazu — und dieses letzte Gut will man ihnen rauben!

Unter den Gründen, die Wilamowitz für ein Anfangen mit Homer geltend macht, ist auch der, daß dann 'keine Zeit an die Lektüre von gemachtem Griechisch verloren würde' (bei Lexis S. 169). Dies ist etwas. Aber derselbe Vorteil läßt sich auch auf anderem Wege erreichen. Das Lesebuch von Jacobs, nach dem ich als Schüler und noch als Lehrer gearbeitet habe, bot von Anfang an echte griechische Sätze — darunter manches, was jetzt bei Wilamowitz steht —, ist nun freilich längst durch 'methodischere' Konkurrenten verdrängt. In Kiel war nach 1882 und ist vielleicht noch jetzt in Untertertia eine Bearbeitung von Arrians Anabasis durch v. Distinon in Gebrauch. Auch Xenophons Anabasis so zu verwenden hat man wohl hier und da unternommen; und die Ausgestaltung dieses Planes, die neuerdings Bruhn für die griechische Anfangsklasse in Frankfurt, Untersekunda, gegeben hat,[1]) könnte zu dem Versuche locken, das Grundlegende seiner Gedanken auf die Verhältnisse des Normallehrplanes und also nach Untertertia zu übertragen.

Damit ist freilich ein Autor berührt, gegen den Wilamowitz die größte Abneigung, ja Geringschätzung hegt; doch hat er damit auch auf befreundeter Seite schon entschiedenen Widerspruch gefunden.[2]) Spottend sagt er von der herkömmlichen Praxis, die in der Zeit, wo Madvig und K. W. Krüger herrschten, aufgekommen sei: 'Daß ein Nachahmer der alten Sprache wie Arrian schlecht bestand, war natürlich; der Purismus hat ihn am Ende ganz aus der Schule verwiesen. Daß Xenophon schlechtes Attisch schrieb, mochte man nicht hören: ob der Schüler von Alexanders Welteroberung oder von den Raubzügen Xenophons in Diensten eines Thrakerhäuptlings etwas läse, verschlug für diese formal-ästhetische Betrachtung nichts' (bei Lexis S. 166). Wer auch bitter sein wollte, könnte die Schätzungsweise, die Wilamowitz hier fordert, eine 'materialistische' nennen. Hätte Alexander seine Taten selbst erzählt, so würde ein solches Werk vielleicht jeder dem des Xenophon vorziehen; so aber fällt der Vergleich mit vollem Rechte zugunsten des letzteren aus. Tatsächlich lesen ihn die Jungen auch sehr gern, lieber als Cäsar, obwohl bei diesem der Inhalt die welthistorische Bedeutung hat, die Wilamowitz fordert. '*Οὗτος (ὁ Τηλεβόας ποταμὸς) ἦν μέγας μὲν οὔ, καλὸς δέ*, so etwas könnte doch nun Cäsar nie sagen': in dieser kindlichen Form äußerte kürzlich einer unserer Tertianer seine Vorliebe für den Griechen. Er hatte richtig gefühlt, ohne es recht aussprechen zu können, was bei Cäsar fehlt: ein Element persönlicher Anteilnahme. Auch von moderner Literatur ist ein Feldtagebuch für Knaben genießbarer als ein noch so gediegenes Werk über Kriegsgeschichte. So erfreuen sie sich bei Xeno-

[1]) Ewald Bruhn, Hilfsbuch für den griechischen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan. Zwei Teile. Berlin 1903.

[2]) So bei Corssen, Monatschr. f. höh. Schulen II (1903) S. 102, und bei Otto Schröder, Berl. philol. Wochenschr. 1903 S. 279.

phon an dem Frischen, Unmittelbaren der Darstellung, das es ihrer Phantasie leicht macht sich mit hinein zu versetzen, und empfinden, ob auch dunkel noch, alles das an Vorzügen und Schwächen, was sie später einmal, in Obersekunda oder Prima, bei vergleichendem Rückblick mit dem Namen 'Memoiren' bezeichnen werden. — Nun das Sprachliche selbst: Arrian ist Imitation, Erziehung aber kann nur durch das Echte bewirkt werden. *Πῶρος οὐχ ᾗπερ Δαρεῖος ὁ μέγας βασιλεὺς ἐξάρχων τοῖς ἀμφ' αὐτὸν τῆς φυγῆς ἀπεχώρει, ἀλλ' ἔστε γὰρ ὑπέμενέ τι τῶν Ἰνδῶν ἐν τῇ μάχῃ ξυνεστηκός, ἐς τοσόνδε ἀγωνισάμενος . . . ἐν τῇ μάχῃ ἀνεστρέφετο* (Wil. I 94, 31 ff.) — da übersetzte einer meiner Primaner: 'im Gegenteil; denn solange . . .'. An sich eine erfreuliche Betätigung der am Homer gewonnenen Gewohnheit, Partikeln lebhaft aufzufassen; bei Arrian mußte ich es ablehnen, und konnte auf Wilamowitz' Anmerkung zu 87, 21 verweisen: '*ἀλλὰ — γάρ*, in den ionischen Vorbildern des Arrian immer bedeutungsvoll, ist bei ihm nur ein verstärktes *ἀλλά*. Hier könnte man sonst »sondern sie würden ja . . .« übersetzen, wie man bei Herodot es müßte.' Ein Primaner wird dies verstehen und hoffentlich vor Schaden bewahrt bleiben, obwohl der Hang zu gedankenlosem Hantieren mit der Sprache auch bei erwachsenen Schülern immer noch stark ist und der Unterstützung durch die griechische Lektüre nicht erst bedarf. Dergleichen aber auf einer früheren Stufe geboten, wo Homer und Herodot noch nicht vorausgegangen sind, muß den Bemühungen des Lehrers, den Sinn für das Ursprüngliche zu wecken, geradezu entgegenwirken. Aus verwandtem Grunde wird auch Polybios auf der Schule immer höchstens einen ganz bescheidenen Platz einnehmen.

Herodot wurde von Wilamowitz anfangs nicht angefochten (Verhandlungen S. 208); neuerdings scheint er ihn zu verwerfen (Lesebuch S. III). Jedenfalls würde durch ausgedehnten Gebrauch des Lesebuches der Raum stark eingeschränkt werden, der dem Vater des geschichtlichen Denkens in behaglicher Breite gebührt und bisher wohl in der Regel in Obersekunda angewiesen war. Daß ebendort Lysias und Xenophons Memorabilien fallen sollen, kann nicht wundernehmen. Und doch ist der eine höchst schätzbar gerade auch in seinen kleinen Reden, weil sie unmittelbarer als irgend etwas sonst von den Schülern Gelesenes in das reale, dem unseren vergleichbare Leben der Griechen einführen, das Werk des anderen geradezu unschätzbar als Gegenstück zu Platon. Mag in manchem Jahre der Redner in dieser Klasse ausfallen, Stücke aus den Gesprächen des Sokrates dürften niemals fehlen, damit der Primaner, wenn er nun Platon liest, den Gegensatz empfinde und, wohl zum erstenmal, mit eigenem Verstand die Erfahrung mache, wie verschieden sich derselbe Mann in verschiedenen Geistern spiegelt. Die feinen Beobachtungen, die Ivo Bruns in seinem Buche 'Das literarische Porträt der Griechen' (1896) niedergelegt hat, können hier durch Vermittlung des Lehrers auch dem Unterricht zugute kommen.

Von Platon setzt Wilamowitz voraus, daß 'etwas Großes und Ganzes im Laufe der vier verfügbaren Jahre gelesen wird' (Lesebuch S. III), wie das hoffentlich auch bisher überall geschah, und bietet als willkommene Ergänzung

dazu in seinem zweiten Bande zwei kleinere Abschnitte: aus Menon über Sokratische Methode und aus Phädros über den Gegensatz zwischen rhetorischer Kunst und wissenschaftlicher Forschung. Beide vortrefflich gewählt: der eine erörtert theoretisch die Kunst des Fragens, welche die jungen Leser in anderen Dialogen praktisch geübt gesehen haben; der andere enthält die köstliche Geschichte von Theuth, dem Erfinder der Schrift, und gibt zu nachdenklichen Betrachtungen über den Wert lebendiger und den aufgeschriebener Rede Anregung. Während so Platon seinen Platz behauptet, sind Demosthenes und Thukydides durch den Wilamowitzschen Plan ernstlich gefährdet: von beiden soll nur das gelesen werden, was im Lesebuch enthalten ist; zu mehr würde auch, bei dessen offizieller Einführung, keine Zeit bleiben. Von Demosthenes ist dies nur der Abschnitt aus der Kranzrede (139—210), den wir auch sonst gelesen haben. Aber dann waren kleinere Reden vorhergegangen, die den starken Mann inmitten der patriotischen Kämpfe zeigen, auf welche die Kranzrede zurückblickt; wer nur diesen Rückblick liest, gewinnt den Eindruck der Ruhmredigkeit, kein unmittelbares Bild der Taten, durch die der Ruhm erworben wurde.[1]) Besser bedacht ist Thukydides: mit der Leichenrede, dem Nekrolog auf Perikles (II 65) und der Erzählung von Pausanias' und Themistokles' Ausgang (I 123—138). Viel zu wenig ist doch auch dies. Nicht als ob in jedem Jahre und mit jeder Schülergeneration mehr gelesen werden müßte; aber Stücke wie das Proömium (I 1—23), die Schilderung der Pest, der Bericht über den Überfall von Platää, über die sizilische Expedition müssen dauernd zum lebendigen Besitz des Gymnasiums gehören und zur Bildung des Schatzes von Erfahrungen und Vorstellungen beitragen, den der Lehrer aus seinem Berufe schöpft und in ihn wieder hineinträgt. Man wende nicht ein, daß er ja auf eigene Hand alle solche Dinge lesen könne, um von da aus gelegentlich Parallelstellen, Beispiele, einzelne wertvolle Gedanken den Schülern mitzuteilen. Das soll natürlich geschehen, und ich denke, es geschieht auch; aber die rechte, kräftige Durcharbeitung, die einem Stoffe abgewinnt was er an Bildungselementen hergeben kann, dies gelingt nur im Unterricht selber, gerade so wie die besten Erklärungen und Übersetzungen, die glücklichsten Fragen dem noch so gut gerüsteten Lehrer erst dann einfallen, wenn er vor seiner Klasse steht. Hauptsächlich aus diesem Grunde, noch mehr als um der Abwechslung für sitzengebliebene Schüler willen, ist dringend zu wünschen, daß die Auswahl dessen, was im Laufe der Jahre wirklich in der Klasse gelesen wird, nicht auf wenige, ein für allemal bestimmte Stücke beschränkt bleibe. Wilamowitz brachte ja zunächst Bereicherung, der Menge wie der Art nach. Doch der Vorteil müßte in einen Schaden umschlagen, wenn das Lesebuch in dem Sinne eingeführt würde, daß es auf irgend einer Stufe den Hauptinhalt der Lektüre bildete; denn dann würden, ob auch von mancherlei Autoren, dieselben Stücke von Jahr zu Jahr wiederkehren. Zu denen jedenfalls, die solche Behandlung nicht vertragen, gehören Demosthenes und Thukydides.

---

[1]) Ähnliche Bedenken erhebt Aly, Humanismus oder Historismus (1902) S. 12.

Für die Schüler unmittelbar wichtiger sind zwei andere Nachteile, die in der Natur der Chrestomathie liegen, die doch auch erwähnt werden mögen, obwohl sie schon sonst hervorgehoben worden sind. Stücke von verschiedenem Charakter erfordern ein immer erneutes Einlesen, und dabei wird Kraft verbraucht ohne entsprechenden Gewinn. Wer z. B. auf 24 Seiten den unbekannten Autor der *Ἀθηναίων πολιτεία*, Thukydides, Plutarch, Polybios hintereinander bewältigen soll, kommt nie zur Ruhe, d. h. zu ruhigem, stetigem Arbeiten. Immer wechselnden Sprach- und Denkgewohnheiten muß er seinen unbeholfenen Verstand anpassen; er behält bei allem das Gefühl, daß er eigentlich nicht mit kann, und nimmt schließlich einen viel weniger nachhaltigen Eindruck mit davon, als wenn er im ganzen ebensoviele Seiten nur von Thukydides gelesen hätte. Doch auch Stücke desselben Autors, die aus größerem Zusammenhang herausgeschnitten sind, verursachen eine unfruchtbare Mühe dadurch, daß der Leser jedesmal durch eine besondere Einleitung und Erklärung auf den Punkt gebracht werden muß, wo der vorgelegte Abschnitt einsetzt. So steht die Erzählung von Pausanias' Verrat (Lesebuch I S. 51) eigentlich ganz in der Vorvergangenheit; darüber wird natürlich der Lehrer die nötige Orientierung geben. Die bleibt aber so gut wie unwirksam; ich habe es an meinen Schülern erprobt: keinem war das zeitliche Verhältnis so deutlich geworden, daß er es nachher bei der Lektüre von selbst gegenwärtig gehalten hätte, wie es doch notwendig war und wie es sich von selbst ergeben haben würde, wenn wir bei Thukydides die gegenseitigen Vorwürfe und Forderungen der Lakedämonier und Athener, die alle möglichen alten Beschwerden wieder hervorholen (I 126. 127), unmittelbar vorher gelesen gehabt hätten und mit dem Autor (128, 1. 2) allmählich die Stufen der Vergangenheit zurückgeschritten wären.

IV

Warum ich es für bedenklich halten würde, das Wilamowitzsche Lesebuch an Stelle der bisher in Obersekunda und Prima gelesenen Werke zu setzen, wird deutlich geworden sein; sehr willkommen dagegen ist es als Ergänzung und gelegentliche Erweiterung des Lektürestoffes, obwohl auch hier noch mancher Vorbehalt im einzelnen gemacht werden muß.

Wie das Neue Testament, so können auch die Stücke altchristlicher Literatur, die Wilamowitz im zweiten Bande bietet, aus konfessionellen Gründen in der griechischen Stunde nicht behandelt werden. Eines derselben, den Abschnitt aus der *Διδαχὴ τῶν ἀποστόλων*, hat bei uns ein jüngerer Lehrer im evangelischen Religionsunterrichte mit den Primanern gelesen; und vielleicht kann ähnliches öfter unternommen werden. Die Exemplare für einen solchen vereinzelten Gebrauch müßten dann wohl auf Anstaltskosten beschafft werden und könnten weiter dazu dienen, auch im mathematischen und physikalischen Unterricht ein gelegentliches Zurückgreifen auf die antiken Vorgänger zu ermöglichen. Auf die medizinischen Abschnitte muß die Schule wohl ganz verzichten; in den griechischen Unterricht aber gehören auch Astronomie, Geometrie, Mechanik nicht hinein. Ein Philolog wird selten im stande sein dergleichen zu

interpretieren; und wo es ihm doch gelänge, da würde er eben hiermit seiner eigentlichen Aufgabe, Griechisch zu lehren, untreu werden. Nehmen wir an, es wäre eine Stunde darauf verwendet worden, ein paar Euklidische Beweise oder die Beschreibung einer Maschine des Heron zu lesen und zu verstehen, so würden am Schluß die Schüler das Gefühl haben, etwas Interessantes — im Grunde doch richtiger: Kurioses — kennen gelernt, aber nicht das, eine griechische Stunde gehabt zu haben. Und sie hätten recht damit. Auch darf man die Stärke der Erinnerung und damit der eigentlichen Wirkung, die von so vereinzelter Lektüre bleibt, nicht überschätzen. Der nicht ganz zwölf Seiten lange Abschnitt aus der Schrift *Περὶ κόσμου* ist sprachlich und stofflich nicht allzu schwierig und mag in zwei Wochen gemeinsamer Lektüre bewältigt werden.[1]) Was käme dabei heraus? Ertragreich würde so etwas doch erst durch eine Betrachtung im Zusammenhange der Geschichte der Forschung werden, den die Wilamowitzsche Einleitung skizziert, aber in einer Konzentration und Abstraktion der Gedanken, die über die durchschnittliche Fassungskraft eines Primaners hinausgeht. Es würde also wieder erst besonderer Erklärung bedürfen, die doch naturgemäß an das anzuknüpfen hätte, was dem Schüler im geographischen und mathematischen Unterrichte bekannt geworden ist. Deshalb war es wohl richtiger, wie Max C. P. Schmidt getan hat, alles, was aus dem exaktwissenschaftlichen Gebiete mitteilenswert erschien, Lateinisches so gut wie Griechisches, für sich zusammenzufassen und daraus eine besondere, rein sachlich gemeinte Chrestomathie zu bilden. Schmidts Buch[2]), das durch den glänzenderen Nebenbuhler über Gebühr in Schatten gestellt worden ist, sollte für Primanerbibliotheken überall angeschafft und persönlich solchen Schülern empfohlen werden, deren Kräfte der Zusammenfassung so verschiedener Interessenkreise gewachsen sind.

Hier drängt sich nun aber eine wichtige Frage auf: Wozu überhaupt Originaltexte? Leisten nicht Übersetzungen dasselbe, ja Besseres? da sie doch ein flotteres Lesen und so die Erledigung größerer Partien möglich machen. Wilamowitz sagt hart: 'Wir lernen nicht Griechisch, um durch Grammatik und Stilistik unsern Geist zu formen. — — Wir lernen Griechisch ausschließlich, um griechische Bücher zu lesen' (Lesebuch S. III. IV). Daraus scheint fast zu folgen, daß die Kenntnis der Sprache nicht notwendig sei, um sich an den Griechen zu bilden; denn einen Einblick in ihre Gedankenwelt könnten auch Übersetzungen verschaffen. Und wirklich, der Herausgeber des Lesebuches zieht diese Konsequenz: 'Es ist kaum zu bestreiten, daß dieser Einblick, wertvoll vor allem um Lessing und Goethe zu verstehen, recht wohl durch Übersetzungen und andere Vermittlung gewährt werden kann, ganz ebensogut wie die Geschichte der Philosophie und die politische und Kulturgeschichte später

---

[1]) Etwas höher schätzt die Schwierigkeit Aug. Waldeck, Lehrpr. u. Lehrg. 78 (1904) S. 11 in seinem Aufsatz 'Über den Kanon der griech. Lektüre', der dem Wilamowitzschen Lesebuch gewidmet ist und mit dessen Ausführungen ich vielfach übereinstimme.

[2]) Max C. P. Schmidt, Realistische Chrestomathie aus der Literatur des klassischen Altertums. 3 Bändchen, Leipzig 1900. 1901.

ohne die Sprachkenntnis vermittelt wird' (in dem Gutachten von 1900, Verhandlungen S. 206). Doch, ein neues Wunder, da wo Wilamowitz dies sagt, spricht er von Homer und Sophokles; dagegen Euklid und Archimedes, Hippokrates und Heron bietet er nun zu griechischer Lektüre. — Ich kann nicht glauben, daß in seiner wirklichen Meinung alle diese Widersprüche enthalten seien; nur in den Ausdruck der Gedanken sind sie, durch eine Freude am Pointierten und Rücksichtslosen, hineingekommen. Seine wahre Ansicht, d. h. die am besten zu dem paßt, was er selbst uns die Jahre her an feinfühliger Interpretation griechischer Dichter geboten hat, scheint in zwei Sätzen, die eben jenem Gutachten angehören, unwillkürlich sich zu offenbaren: 'Die Sprache bleibt doch immer das wunderbarste Erzeugnis des menschlichen Geistes: an der griechischen kann auch der Schüler, freilich erst auf der Oberstufe, den organischen Bau dieses Kunstwerkes der Natur begreifen. Sehr vieles, was wir an den Klassikern der Griechen bewundern, danken sie ihrer gebildeten Sprache; gerade das wird den Deutschen lehren, den Geist und die Würde seiner eigenen Muttersprache zu achten' (Verhandlungen S. 208). Man kann das Wesen des griechischen Unterrichts nicht lebendiger erfassen, seine Pflicht und damit sein Recht kaum treffender bezeichnen; des griechischen Unterrichts, nicht wie er immer und überall ist, doch wie er uns vor der Seele steht und wie er doch manchem in mancher guten Stunde auch gelingt. Aber nicht nur in der Fähigkeit des Lehrers, auch in der Natur der behandelten Gegenstände gibt es große Unterschiede. Homer und Sophokles, Herodot, Platon, Thukydides fordern jene nachempfindende, Sprachbewußtsein weckende Behandlung von selbst heraus; Arrian, Lukian, Plutarch, gar die Mathematiker und Physiker sind von anderer Art. Das von Wilamowitz glücklich formulierte Prinzip kann geradezu als Prüfstein dienen, ob und wie sehr ein Werk der fremden Literatur geeignet sei, in der Schule gelesen zu werden. Danach müssen denn aber die meisten der im zweiten Bande versammelten Autoren ausscheiden. Auch im ersten sind manche Stücke, wie 'der Jäger' von Dion von Prusa und Lukians Erzählung von dem Leben im Bauche eines Seeungeheuers, nicht ergiebig genug an Gedanken, um ein gemeinsames Durcharbeiten zu lohnen, könnten anderseits nur von den begabtesten Schülern so rasch gelesen werden, daß die Anmut der Darstellung zu rechter Geltung käme.

V

Es bleiben im wesentlichen Historiker und Philosophen. Auch mit Strabon, der für die im Lesebuch mitgeteilten Partien in Cäsar und Tacitus Stützen des Interesses findet, möchte ich einmal den Versuch machen, ebenso wie mit der Schrift vom Erhabenen; die Beobachtungen über Genie und Regel, die daraus mitgeteilt werden, passen in den durch Lessings Dramaturgie angeregten Gedankenkreis, erfordern freilich, um verstanden zu werden, eine große Menge sachlicher, besonders literarischer Notizen, die ad hoc gegeben werden müßten. Hier soll jedoch nur von dem noch die Rede sein, was ich irgendwie schon erprobt habe.

Uneingeschränkten Gewinn bringt die Erzählung der Schlacht bei Salamis aus Äschylos. Ein wohlbekanntes Ereignis erscheint in neuer Beleuchtung, gewissermaßen doppelt gespiegelt: der Leser muß immer daran denken, daß ein Perser spricht, und daß ein Grieche es ist der ihm die Worte in den Mund legt. Auch die Sprache selbst gibt zu denken, regt durch vielfache Beziehung auf Homer zu geschichtlicher Betrachtung und tieferem Verstehen an. — Zusammenhängende Stücke in poetischer Form enthält sonst noch der Abschnitt aus dem Schriftchen vom Staate der Athener, das unter Aristoteles' Namen geht, auch diese nicht so sehr als Proben griechischer Dichtkunst wie als historische Quelle wichtig. Den Schülern macht es Freude, den großen Weisen, der ihnen wie ein alter Bekannter ist, selber den Sinn seiner Maßregeln erklären zu hören. Seinen Ruhm verkündet auch der Autor, der hier von ihm erzählt, ganz im herkömmlichen Sinne (Lesebuch 47, 19 f.): *ἀμφοτέροις ἠναντιώθη* (dem Volke und den Vornehmen), *καὶ ἐξὸν αὐτῷ μεθ' ὁποτέρων ἠβούλετο συστάντα τυραννεῖν, εἵλετο πρὸς ἀμφοτέρους ἀπεχθέσθαι, σώσας τὴν πατρίδα καὶ τὰ βέλτιστα νομοθετήσας.* Hier wird der Lehrer nicht umhin können darauf hinzuweisen, daß die demokratische Tradition der Wirklichkeit nicht entspricht, daß tatsächlich erst der Tyrann Peisistratos es gewesen ist, der Ordnung und Ruhe herstellte. Ein politisch lehrreicher Vorgang: wie der gerechte und wohlmeinende Gesetzgeber den Streit nicht dauernd zu schlichten vermag, bis dann der Gewaltherrscher kommt und die Menschen zu ihrem Besten zwingt. Dieses Verhältnis, dem die Forschung schon vorher nachgespürt hatte, anschaulich gemacht zu haben, ist gerade ein Hauptverdienst der vor 13 Jahren gefundenen Schrift. So wäre es wohl angezeigt gewesen, auch aus ihrem Bericht über die Regierung des Peisistratos etwas zu geben als Gegenstück zu allem über Solon Gesagten und als Ersatz für das Kapitel (8) von den Ämtern, das besser fehlen könnte; denn was es enthält, sind für den Primaner nur Worte, höchstens Begriffe, sicher keine Anschauungen.

Der gleiche Vorwurf trifft nicht eine andere Stelle, wo ebenfalls im wesentlichen aufgezählt wird: Plutarchs Bericht über die öffentlichen Bauten des Perikles (Per. 13 = Lesebuch I S. 65 f.). Denn daß davon die Schüler keine lebendige Vorstellung nach Prima mitbringen, ist ein erst neuerdings — seit 1891 — dem Gymnasium aufgedrängter, sehr wohl abstellbarer Mißstand, auf den der Herausgeber nicht Rücksicht zu nehmen brauchte. Ja, man kann hoffen und wünschen, daß das Lesebuch mit den erhöhten Anforderungen, die es an sachliche Erklärung stellt, helfen möge, den Entschluß zur Beseitigung des Übels herbeizuführen. Wenn Erwähnungen des Parthenon, der Propyläen, der Bildwerke des Pheidias, wo sie in einem griechischen Texte vorkommen, nun ad hoc erst erläutert werden müssen, was denn eilig und ohne ruhige Vertiefung geschieht und doch den Rahmen der Lektürestunde sprengt, so muß, sollte man meinen, auch in den Kreisen der Unterrichtsverwaltung die Erkenntnis wieder Platz greifen, daß ein Gymnasium, das seinen gereiften Zöglingen bloß einen in ein Jahr zusammengedrängten Überblick über griechische und römische Geschichte bietet, den tragfähigsten Boden für geschichtliche Bil-

dung brach liegen läßt. — Besonders wirksam sind in jenem Plutarch-Kapitel die einleitenden Sätze, von der Schönheit und ewigen Jugend der alten Kunstwerke; ein Hauch der verschwundenen Größe weht auch aus den bloßen Worten. Den jungen Leuten, mit denen ich das las, sah man an, daß sie ihn verspürt hatten. Plutarch ist auch sonst bei Wilamowitz mit Glück verwertet. Vielleicht hätte sich noch eine Probe aus der Schrift *Περὶ τῆς Ἡροδότου κακοηθείας* hinzufügen lassen, als bequemer Anhalt, um eine mit den Mitteln des Primaners wohl ausführbare historische Kritik zu üben, und zugleich als Anlaß zur Klärung und Vertiefung des Gesamtbildes vom Altertum. Daß innerhalb der mit diesem Namen zusammengefaßten Periode gewaltige zeitliche Abstände liegen, auch noch wieder Gegensätze von Vergangenheit und Gegenwart, von antik und modern, ist ja eine Vorstellung, die unseren Schülern gar nicht leicht eingeht; prinzipielle Belehrung wirkt dazu viel weniger als ein aus der Lektüre selbstgewonnener Eindruck.

Den zu erzeugen kann auch Arrian helfen, eben durch seine unursprüngliche Sprache; hier überwiegt aber doch der Nachteil, dessen vorher gedacht wurde (S. 187). Inhaltlich bieten die aus der Anabasis mitgeteilten Stücke einzelnes gut Brauchbare; so das Schlußurteil über Alexander (VII 28—30 = Lesebuch 104, 31 ff.), das auch in sprachlicher Beziehung etwas zu denken gibt. Den Satz *ὅστις δὲ κακίζει Ἀλέξανδρον* bis *οὐδὲ ταῦτα ἐν κόσμῳ τιθέμενος* (30) mit seiner gedrungenen Kraft der syntaktischen Fügung, die unmittelbarer Ausdruck eines herzhaften Gedankens ist, zu verstehen und in genießbares Deutsch zu bringen, ist eine eines Primaners gewiß nicht unwürdige Aufgabe. Vortrefflich auch das letzte, was dann noch folgt, von der göttlichen Natur des großen Königs. Arrian steht auf einer höheren Stufe der Aufklärung: er hat nicht nur die Legende überwunden, sondern auch die oberflächliche Ablehnung der Legende. Er weiß offenbar, daß die meisten Menschen der körperlichen Einkleidung für einen tieferen Gedanken bedürfen, hier also des Glaubens an die Erzeugung durch einen göttlichen Vater zum Ausdrucke dafür, daß in Alexander eine göttliche Kraft wirkte (vgl. S. 105, 28 ff.). Arrian selber hat dies rein und abstrakt gesagt: *οὐδ' ἐμοὶ ἔξω τοῦ θείου φῦναι δοκεῖ* (106, 16) 'nicht ohne ein göttliches Element scheint er erwachsen zu sein'. Statt dessen übersetzte einer der Meinen: 'auch mir scheint Alexander nicht ohne göttliche Abstammung zu sein' — und verdarb so freilich den Gedanken, weil der Unterschied zwischen Arrians Auffassung und der populären verschwand; eben hierdurch aber gab er zu einer Besprechung dieser fein abgestuften Verhältnisse Anlaß. Das meiste aus Arrian ist doch wenig ergiebig; ganz unerquicklich die Krankheitsgeschichte, die immerhin eine Stunde in Anspruch nimmt. Aber auch die Vorbereitungen und der Verlauf des Kampfes mit Poros geben zwar Gelegenheit, nachschaffende Phantasie zu betätigen, indem die Leser sich Örtlichkeit, Aufstellung, Bewegungen deutlich machen müssen; und bei dem Doppelbericht von Aristobul und Ptolemäos wird man das Urteil herausfordern durch die Frage, worin der Hauptunterschied beider Darstellungen liege — bei Ptolemäos ist sowohl die Veranstaltung des Poros als der Mißerfolg größer —:

aber Betrachtungen dieser Art werden doch an Cäsar, Livius, Sallust, an Xenophon und Herodot schon vielfach geübt und bieten da keinen ausreichenden Ertrag, wo ein Gewinn aus der Sprache und aus starken Gedanken nicht hinzukommt.

An philosophischen Stücken sind es die aus Aristoteles' Politik im ersten Bande und im zweiten Marc Aurel, zu denen ich von bereits gemachten Erfahrungen berichten kann. Gleich das erste, was von Aristoteles geboten wird (*a*), über den Begriff des Staates, ist für die Zwecke der Schule vorzüglich geeignet. Hier bekommt man wirklich ein Stück politischer Grundanschauung, und zwar nicht fertig, sondern man wird Zeuge, wie der Forscher aus Tatsachen seine Begriffe entwickelt. Auch die Sprache ist hier auf der Höhe, der originalen Kraft des Denkens, das sich mitteilen will, durchaus angemessen. Innerhalb zweier Seiten finden sich eine ganze Reihe klassisch geprägter Gedanken, oft zitierte Sätze, die der Schüler nun nicht als einzelne Schlagworte, sondern aus ihrem Zusammenhang erwachsen kennen lernt: *ὅτι ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον*, oder, über das Wesen der Stadt, *γινομένη μὲν τοῦ ζῆν ἕνεκεν, οὖσα δὲ τοῦ εὖ ζῆν*, oder der Vergleich zwischen Menschen und Tieren: *ὥσπερ καὶ τελεωθὲν βέλτιστον τῶν ζῴων ἄνθρωπός ἐστιν, οὕτω καὶ χωρισθὲν νόμου καὶ δίκης χείριστον πάντων· χαλεπωτάτη γὰρ ἀδικία ἔχουσα ὅπλα.* Sehr anders Abschnitt *b*, 'Begriff des Staatsbürgers'; zu abstrakt und tüftelig, so daß ich nicht versuchen mochte ihn mit Schülern zu lesen. Ähnliches gilt von *d* ('Berechtigung des Majoritätsprinzipes'), wo allerdings der Schluß (S. 156) durch die Bezugnahme auf Solon wichtig ist, zumal für solche, die seine Gesetzgebung dargestellt und beurteilt in der *Ἀθηναίων πολιτεία* gelesen haben (vgl. oben S. 192), noch mehr freilich für den, der in den hier von Aristoteles kurz entwickelten Gedanken die wieder erkennt, durch deren Mißverständnis der unbekannte Autor jener Schrift so viel Verwirrung angerichtet hat. Im übrigen ist diese Partie wieder so abstrakt und in der skizzenhaften Ausführung schwer verständlich, daß ich die Stunde, die doch allermindestens darauf verwendet werden müßte, für recht wenig fruchtbringend angelegt halten würde. Für *e* ('Die natürlichen Stände im Staate') kommt zu eben diesen Gründen noch ein besonderer hinzu. Das Kapitel enthält eine Polemik gegen Platon, die der Schüler zunächst gar nicht versteht, für die man ihm mühsam, Wilamowitz' inhaltreiche Anmerkungen erläuternd, die Voraussetzungen geben muß; und dabei möchte man gern den Satz zudecken, der zu Anfang steht (II S. 113) und dem jugendlichen Leser alle Lust nimmt sich weiter zu bemühen: daß Aristoteles hier, 'wie meistens in der Politik, seine nörgelnde Kritik auf ein oberflächliches Verständnis baut'. Sachlich ist ja das, was Wilamowitz ausführt, richtig, die dem Schüler zugemutete Arbeit aber wirklich unfruchtbar: mit [illegible] Kopfzerbrechen die Verständnislosigkeit einer Kritik einzusehen, deren [illegible] er gar nicht kennt. Etwas günstiger liegt die Sache natürlich, [illegible] zweite Buch von Platons *Πολιτεία*, das die von Aristoteles angegriffenen [illegible] enthält, vorher gelesen ist; aber das wird doch nur ganz ausnahms-[illegible] Fall sein. Und auch dann gibt es erquicklicheren Stoff zu bearbeiten,

insbesondere auch solchen, an dem sich der Gegensatz zweier verschieden gerichteten Geister mit mehr positivem Gewinn entwickeln läßt; z. B. wenn einer in Obersekunda mit Herodot ordentlich vertraut geworden ist, dann bei Thukydides die harte Kritik der Vorgänger liest und zum Nachdenken angeleitet wird, ob sie wohl ganz berechtigt sei.

Die übrigen Stücke aus der Politik nehmen hinsichtlich ihres Wertes als Schullektüre eine mittlere Stellung ein. Abschnitt *c* ('Verfassungsformen') ist einfach und klar. Auch *f* ('Die Formen der Demokratie und Oligarchie') habe ich gelesen. Bei dem Gedanken *τὸ μὴ ἐξεῖναι πᾶσιν ὀλιγαρχικόν* (S. 158, 10) kam einer unserer modernen Primaner von selbst auf den Berechtigungskampf der höheren Schulen. Im ganzen ist dieses Kapitel sprachlich nicht leicht,[1]) ohne daß doch die Überwindung der Schwierigkeiten rechten Lohn eintrüge. Auch im Inhalt liegt er nicht; Wilamowitz hebt selbst hervor, daß uns geschichtliche Belege für die von Aristoteles aufgestellten Typen großenteils fehlen (II S. 115). Wieder genießbarer erwies sich uns das letzte Stück, *g*, 'Die äußerste Demokratie', weil hier durch das wohlbekannte Beispiel von Athen die Theorie anschaulich belebt wird. — Alles in allem könnte von dem, was das Lesebuch aus der Politik enthält, manches fehlen; dagegen würde der Herausgeber vielen Benutzern einen großen Gefallen erweisen, wenn er bei einer neuen Auflage seine Bedenken gegen die Poetik zurückdrängen wollte.

'Ich traue mir nicht zu', schreibt er (II S. 266), 'sie so zu erklären, wie sie es verdient; und daß, was mir zu schwer ist, eine geeignete Lektüre für Primaner sein könnte, ist mir unwahrscheinlich'. Der erste Satz ist ein Ausdruck stolzer Bescheidenheit, der helfen kann auch andere bescheiden machen; zurückzuschrecken braucht er uns nicht. Nach diesem Maßstabe müßte vieles ausscheiden, was auf der Schule doch mit größtem Nutzen gelesen wird. Wer von uns wird sich zutrauen, Homer und Tacitus, Sophokles und Vergil, Platons Gorgias und Cicero *De oratore*, Schillers Künstler und Goethes Tasso, alle in gleichem Maße ganz so zu behandeln, wie sie es verdienen? Und doch sind das Aufgaben, die uns fortwährend gestellt werden, oft genug in eben solcher unerhört klingenden Vereinigung. Allmählich, in jahrelanger Übung und Vertiefung, mag man bei dem einen und dem anderen dahin kommen, vor eigner Prüfung jenem höchsten Anspruche zu genügen. Auch dem erfahrenen Lehrer bringen ein Autor oder ein Werk, die er zum ersten Male mit Schülern liest, neue Schwierigkeiten, eben damit aber den Anlaß zur Entwicklung neuer Kräfte, die am letzten Ende auch dem allgemeinen Verständnis zu gute kommen. Zu dem Maße des Verstehens, dessen sich für die vorher genannten Dichter und Schriftsteller heute die Wissenschaft erfreut, hat die Schule redlich ihr Teil beigetragen. Denn nirgends kann eine solche Durcharbeitung des fruchtbaren Bodens, wobei jeder Erdkloß durchs Sieb geworfen wird, nirgends eine so ins

---

[1]) Z. B. 158, 11. 34 f.; *μετέχειν* heißt 14 'tatsächlich teilnehmen', 21 'zur Teilnahme berechtigt sein', wo gleich darauf (22) die Ausübung dieses Rechtes mit *κοινωνεῖν* bezeichnet wird.

Innerste gehende Erklärung sich entfalten wie da, wo die sprachliche Unbeholfenheit vieler Mitlesenden, der Mangel an mitgebrachten Vorkenntnissen, dazu bei einzelnen ein besonderes Talent vorbeizugreifen, den Leiter der gemeinsamen Lektüre nötigen, daß er jede denkbare und noch manche ihm nicht denkbar erscheinende Beziehung ins Auge faßt, wo anderseits jugendliche Spürlust und natürliches Interesse eines unverbildeten Sinnes auch ihn erfrischen und immer aufs neue in ein naives Verhältnis zu dem Gelesenen bringen. Aus solcher lebendigen Wechselwirkung könnte in Zukunft auch wohl die Interpretation von Aristoteles' Poetik ihren Gewinn ziehen. Primanern aber, die Lessing, Goethe, Shakespeare lesen und zugleich Griechisch lernen, ist man es eigentlich schuldig, sie im Aufsuchen auch der literarischen Grundbegriffe zur Quelle zu führen. Dabei müßte freilich 'der Kommentar ehrlicherweise zeigen, daß das Kunsturteil des Aristoteles uns weder binden noch befriedigen kann': darin hat Wilamowitz recht. Aber in dieser Einsicht liegt doch kein Grund gegen die Lektüre der Poetik; auch aus der Politik sind ja im Lesebuche Stücke mitgeteilt, an denen der Kommentar sehr entschiedene Kritik übt. Und überhaupt, den früheren Brauch, Gedanken und Lehren der Alten als normative hinzustellen, sollen und wollen wir ja aufgeben, um desto sicherer ein historisches Verständnis der auf uns gekommenen Vorstellungen zu begründen.

Wenn Schwierigkeit der sprachlichen und sachlichen Erklärung, verbunden mit der Nötigung, dem Inhalte gegenüber einen selbständigen Standpunkt zu behaupten oder zu suchen, ein Ausschließungsgrund wäre, so könnte Marc Aurel auf der Schule sicher nicht gelesen werden. Daß ich es — im letzten Winter — doch damit gewagt habe, verdanke ich dem freundschaftlichen Zureden von Ewald Bruhn, der auch mit mancherlei Material, vor allem durch eine nach sachlichem Zusammenhang durchgeführte Anordnung der Aphorismen[1]) den Versuch unterstützt hat. Die reichlich neun Seiten Text haben wir in siebzehn Stunden bewältigt, mit Einschluß der auf zusammenfassende Besprechung verwendeten Zeit, und haben damit etwa in demselben Tempo, nur um weniges schneller, gelesen als im vorhergehenden Sommer bei der Einleitung des Thukydides (I 1—23), die in ähnlicher Behandlung vierundzwanzig Stunden gekostet hat. Auf selbständige Vorbereitung seitens der Schüler mußte in beiden Fällen verzichtet werden.

Die Form der Tagebuchnotiz bringt es mit sich, daß ungewöhnlich viel zwischen den Zeilen gelesen werden muß; der Schreibende hat ja überhaupt an Leser, denen er sich deutlich machen wolle, nicht gedacht. Gedankenkreis und Sprachgebrauch sind den Schülern so fremd, daß streckenweise fast Wort für

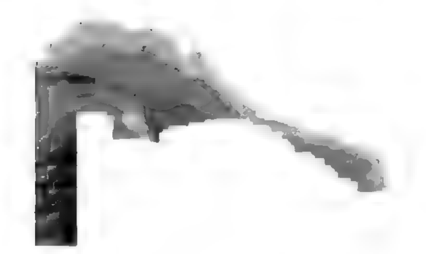
---

[1]) Sehr zu wünschen wäre, daß bei einer neuen Auflage diese Reihenfolge auch im Druck hergestellt würde. Nicht um ein System der stoischen Philosophie zu geben, denn bei dieser Lektüre wird doch die Person des kaiserlichen Verfassers immer im Vordergrunde des Interesses stehen; sondern weil auf diese Weise eine Menge von Erklärungen, die sonst für die einzelnen Stücke ad hoc gegeben werden müßten, aus den jedesmal vorher gelesenen von selbst erwachsen.

Wort eine Erläuterung zu Hilfe kommen muß. Auch manche an sich bekannte oder leicht durchsichtige Ausdrücke verursachen dadurch Aufenthalt, daß sie, auf einer so späten Stufe der Sprachentwicklung, eine veränderte Bedeutung zeigen. *Οὔτε κατ' ἄγνοιαν οὔτε εἰδυῖα μὲν μὴ δυναμένη δὲ προφυλάξασθαι ταῦτα ἡ τῶν ὅλων φύσις παρεῖδεν ἄν* (312, 6): in diesem Zusammenhange kann *παρορᾶν* nicht 'übersehen' heißen, sondern ist allgemeiner 'vernachlässigen'. *Τὸ περὶ τὴν κατάληψιν τῶν πραγμάτων φιλότιμον* (317, 16), unter den Tugenden genannt, die der Kaiser an seinem Adoptivvater Antoninus rühmt, ist unmöglich noch 'Ehrgeiz', sondern, der Grundbedeutung ferner gerückt, 'Eifer'. Schon bei der Besprechung Arrians (oben S. 187) wurde darauf hingewiesen, daß es für die Schule eine Gefahr und ein direkter Schade ist, wenn die Schriftsteller, mit denen sie sich beschäftigt, einen ebenso abgeleiteten und verblaßten Wortgebrauch zeigen, wie der ist, an dem das heutige Deutsch leidet; gerade die Griechen sind berufen uns von dieser Last, die auf den Enkeln lastet, frei zu machen. Deshalb würde ich auch in den eben zitierten Worten *κατάληψις* nicht 'Verständnis' übersetzen, wie Wilamowitz angibt, sondern sagen 'sein Eifer im Erfassen der Dinge', *δριμύτητα* (315, 32) nicht abstrakt 'Gescheitheit', sondern, das sinnliche Element festhaltend, 'Scharfsinn'. Mag dadurch unter Umständen einem so späten Griechisch etwas frischere Farbe gegeben werden als ihm eigentlich zukommt, so überwiegt doch der Gewinn, daß ein deutscher und ein griechischer Begriff zugleich auf ihren Ursprung zurückgeführt werden. Und eine gewisse Gewähr dafür, daß auf diese Weise nichts Fremdartiges hereingebracht wird, liegt doch eben in der Frage, die jedesmal gestellt werden muß, ob die umgebenden Teile des Gedankens eine solche Erneuerung zulassen; wo sie ihr widerstreben, da hat sie natürlich zu unterbleiben. Manchmal ist es dann lohnend, nach der entgegengesetzten Seite die Betrachtung zu lenken und einen Terminus der reifen Sprache griechischer Wissenschaft auf dem Wege durch die lateinische Übertragung bis in das Nachleben zu begleiten, das er in einem uns heute geläufigen Fremdwort führt[1]): *ἀναφορά* (312, 22) — *ἀναφέρω* — *refero* — *relatio* — 'Beziehung', *διάθεσις* (317, 12) — *dispositio* — 'Disposition, Stimmung'.

Auch der Satzbau des Marcus bietet dem Übersetzer anregende Aufgaben. *Περιμενεῖς ἵλεως τὴν εἴτε σβέσιν εἴτε μετάστασιν* (316, 33): da darf die Vorausnahme des demonstrativen Begriffes auch im Deutschen nicht verloren gehen; sie bildet ein wesentliches Element des Eindruckes, den die Worte machen, und damit des Gedankens, den sie entstehen lassen. Also nicht 'du wirst ruhig auf das Verlöschen oder den Ortswechsel warten', sondern: 'du wirst ruhig auf das warten, was entweder ein Verlöschen ist oder ein Ortswechsel'. — *Τὰ πλεῖστα γὰρ ὧν λέγομεν καὶ πράσσομεν, οὐκ ἀναγκαῖα ὄντα, ἐάν τις περιέλῃ, εὐσχολώτερος καὶ ἀταρακτότερος ἔσται*: so heißt es (314, 29 f.)

[1]) Ähnliches regt in den Anmerkungen zu Aristoteles' Politik Wilamowitz an: *συνδυασμός* (156, 24) ist *combinatio*. Vgl. auch zu 153, 15. Diese Art, den Sinn eines modernen Begriffes zu durchschauen, ist wie eine Entdeckung, ein Erlebnis; etwas wesentlich anderes, als wenn man die etymologische Erklärung im Fremdwörterbuch aufsucht.



im Zusammenhang einer Warnung vor der πολυπραγμοσύνη. Wir übersetzen zuerst, treu nach der Konstruktion: 'Wenn einer das meiste von dem, was wir sagen und tun, da es nicht notwendig ist, abschafft, so wird er . . .' Ist damit nun der Gedanke verstanden? Nein. Und das fühlen die Schüler selbst. Die Reihenfolge der griechischen Worte hat eine eigentümliche Wirkung, die im Deutschen verloren ist: τὰ πλεῖστα, obwohl Objekt, wird durch die Voranstellung als eigentlicher Gegenstand der Aussage empfunden. Dies müssen wir nachzubilden suchen: 'Das meiste von dem, was wir sagen und tun, ist nicht notwendig, so daß, wer es abschafft, größere Muße und weniger Störung haben wird.' — Wilamowitz meint (bei Lexis S. 167), die Schule treibe 'etwas, das mit dem Griechischen nichts mehr zu tun hat', wenn sie beginne beim Übersetzen 'künstlerisch adäquate Wirkung anzustreben'. Denn 'der Schüler, der begreift, weshalb sich dies und das nicht übersetzen läßt, hat mehr gelernt, als wenn er sich die Gewandtheit aneignet, in leidlichem Deutsch den ungefähren Sinn zu treffen'. Dies letzte ist ganz gewiß richtig; aber heißt es künstlerisch adäquate Wirkung erreichen, wenn man in leidlichem Deutsch den ungefähren Sinn trifft? Gerade um den wirklichen, lebendigen Sinn zu erfassen, ist es nötig, daß man auch die feineren Schattierungen und Abtönungen des Gedankens mit empfindet; das gelingt aber nur dem, der versucht, sie auch im Deutschen hervortreten zu lassen. Wer geübt ist für die Nuance einer griechischen Partikel, für Feinheiten des Tempuswechsels, des Modus, der Wortstellung eine Weise des deutschen Ausdruckes zu suchen, der wird allerdings oft genug bekennen müssen: Hier ist es nicht möglich; ich kann fühlen, was der Autor meint, kann es in umständlichen Worten beschreiben, in der Übersetzung es auszudrücken vermag ich nicht. Aber nur auf dem Hintergrunde einer positiven Gewöhnung hat solches Bekenntnis einen Inhalt; im anderen Falle wird es zu einem bequemen Verzicht auf tieferes Verstehen, den Wilamowitz am wenigsten würde befürworten wollen. Bei der Lektüre des Marcus sind wir ziemlich oft zu jenem bescheidenen Ergebnis gekommen. Für die Schule liegt doch eine Gefahr darin: durch einen Autor, bei dem den jungen Lesern der überwiegende Eindruck bleibt, daß sie ihn stilistisch nicht bewältigen können, werden sie und der Lehrer mit ihnen verführt, sich der strengen Anforderungen zu entwöhnen, die sonst herrschen. Anderseits kann eine Lektüre dieser Art, als Ausnahme geboten und genossen, wirksam helfen die Einsicht zu begründen, daß die griechische Form des Gedankens nicht ein Gewand ist, das sich abstreifen und vertauschen läßt, sondern ein Teil seines Wesens, daß es deshalb etwas ganz anderes ist, Originale zu lesen als gedruckte Übersetzungen.

Das Schwergewicht dessen, was der kaiserliche Philosoph bietet, liegt natürlich auch für die Schule in dem Inhalt seiner knappen Sätze. Oft sprechen sie eine Lehre aus, die ohne weiteres anzunehmen und zu beherzigen ist. So die Beobachtung, daß der Mensch in der Regel sich selbst mehr liebt als irgend einen anderen, aber das Urteil der anderen über sein Tun und Denken mehr achtet und fürchtet als das eigne; woran die Forderung geknüpft wird,

keinen Wunsch und keinen Gedanken bei sich im Inneren zu hegen, den man nicht bereit sei auch laut zu äußern (XII 4 = Wil. 320, 3 ff.). Vielfach drängt sich die Erinnerung an biblische und besonders christliche Gedanken auf. Von der rechten Art des Wohltuns ist wiederholt die Rede: nicht bloß als Pflicht sollst du es üben (*ἔτι ὡς πρέπον αὐτὸ ψιλὸν ποιεῖς*), sondern in dem Gefühle, daß du dir selber damit etwas Gutes erweisest, weil du und der Empfänger wie Glieder desselben Körpers sind (VII 13 = 318, 7 ff.). Du sollst das Geleistete und den Dank nicht berechnen; das Höchste hat der erreicht, der *τρόπον τινὰ οὐδὲ οἶδεν ὃ πεποίηκεν ἀλλὰ ὅμοιός ἐστιν ἀμπέλῳ βότρυν ἐνεγκούσῃ* (V 6 = Wil. 316, 11). Wem fiele dabei nicht der Spruch der Bergpredigt ein: 'Wenn du Almosen gibst, so laß deine linke Hand nicht wissen, was die rechte tut.' Die Schwäche und Vergänglichkeit des Menschenlebens wird in Worten geschildert, deren manche ohne weiteres den Psalmen eingefügt werden könnten: *τοῦ ἀνθρωπίνου βίου ὁ μὲν χρόνος στιγμή, ἡ δὲ οὐσία ῥέουσα, . . . ὁ δὲ βίος πόλεμος καὶ ξένου ἐπιδημία* (II 17 = Wil. 312, 24 ff.; vgl. Ps. 90 und 39, 13). Diese Betrachtung führt auch hier nicht zur Bitterkeit, sondern zu stillem Sichergeben in den Willen der Vorsehung — *τὰ συμβαίνοντα καὶ ἀπονεμόμενα δεχόμενον ὡς ἐκεῖθέν ποθεν ἐρχόμενα ὅθεν αὐτὸς ἦλθεν* (312, 33 f.), was an Hiobs frommen Verzicht anklingt. In dieser Stimmung erscheint auch das Böse, was Menschen tun, als etwas Gottgewolltes: *πάντες εἰς ἓν ἀποτέλεσμα συνεργοῦμεν, οἳ μὲν εἰδότως . . . οἳ δὲ ἀνεπιστάτως. . . . ἄλλος δὲ κατ' ἄλλο συνεργεῖ, ἐκ περιουσίας δὲ καὶ ὁ μεμφόμενος καὶ ὁ ἀντιβαίνειν πειρώμενος καὶ ἀναιρεῖν τὰ γινόμενα· καὶ γὰρ τοῦ τοιούτου ἔχρῃζεν ὁ κόσμος* (VI 42 = Wil. 317, 30 ff.). Dagegen soll der Mensch also nicht murren (VII 70 = Wil. 318, 24 ff.), auch nicht versuchen, etwas daran zu ändern, außer wo er zum Eingreifen unmittelbar gezwungen ist. Überhaupt: *ὀλίγα πρῆσσε, εἰ μέλλεις εὐθυμήσειν* (IV 24 = 314, 25).

Hier ist nun freilich die Stelle, wo wir ein Recht haben uns von der Führung des Stoikers loszumachen; aber das tut dem Werte dieser Lektüre keinen Abbruch. Auch die Herausforderung des Widerspruches ist eine Anregung zu geistiger Arbeit. Einfach übertragbare Gesetze des Denkens, das müssen wir uns immer wieder klar machen, können aus dem Altertum nicht entnommen werden, im Sittlichen so wenig wie im Ästhetischen, wovon vorher die Rede war. — Wenn in dem Plane des Weltlenkers (*ὁ τὰ ὅλα διοικῶν* 317, 37) auch das Schlechte seinen Platz und einen Zweck hat, so kann es doch nur der sein, daß dadurch der Unwille der Besseren gereizt und sie zu gesteigerter Betätigung ihrer Kräfte angestachelt werden. 'Was deiner Zeit und deinem Kreise fehlt, ist deines Amts hinzuzufügen': dieser Spruch von Paul de Lagarde ist doch ein besserer Hort als der Grundsatz des philosophischen Kaisers: *δεῖ μὴ μόνον πράξεις τὰς μὴ ἀναγκαίας περιαιρεῖν ἀλλὰ καὶ φαντασίας* (314, 32). Zu rastloser Arbeit mahnt ja auch er (V 1 = Wil. 315, 11 ff.); aber in seiner Energie fehlt jeder Zug von Frische und Freudigkeit. Es ist eine müde Lebensweisheit, die er predigt; und die in sich aufzunehmen wird man der Jugend doch nicht zumuten wollen. Nur verstehen soll sie solche

Denkweise und dabei allerdings den Adel einer Gesinnung verehren, die auf den Höhen des Lebens, in äußerlich gebietender Stellung, an der Spitze eines großen Reiches sich der Einsicht nicht verschloß, wie enge Grenzen dem Wirken auf die Menschen gezogen sind (IX 29 = 319, 9 ff.): *δόγμα γὰρ αὐτῶν τίς μεταβαλεῖ; χωρὶς δὲ δογμάτων μεταβολῆς τί ἄλλο ἢ δουλεία στενόντων καὶ πείθεσθαι προσποιουμένων;* Dazu stimmt die Mahnung, die der Herrscher an sich selbst richtet: *ὅρα μὴ ἀποκαισαρωθῇς* (VI 30 = 317, 7), womit er eine Hervorhebung aller der Tugenden einleitet, die zu verlieren ein Regierender am meisten in Gefahr ist. Dabei wird man den Schülern nicht vorenthalten, daß es einen preußischen König — und den größten von allen — gegeben hat, zu dessen Lieblingschriftstellern Marc Aurel gehörte.

VI

Wie schwer oder leicht, wie sehr oder wie wenig für die Schule geeignet der Inhalt des Lesebuches sei, danach ist bisher immer gefragt worden; es erübrigt noch ein Wort im Zusammenhang über das zu sagen, was der Herausgeber zur Einführung und Erläuterung der einzelnen Stücke hinzugetan hat. Von vielen Seiten ist ihm vorgeworfen worden, seine Anmerkungen seien zu wissenschaftlich; dieser Tadel ist ein Lob. Wenn man bedenkt, auf einem wie bescheidenen Niveau die große Menge der modernen Schulausgaben und Schülerkommentare steht,[1]) wie oft pädagogische Mache das einzige ist was geboten wird, wenn man weiß, daß es Anstalten gibt, an denen gedruckte 'Präparationen' nicht nur geduldet sondern empfohlen werden, so kann man nur froh sein, wieder einmel ein Schulbuch zu haben, das nicht mit unbegrenzter Nachgiebigkeit zu den Lernenden hinabsteigt, sondern kräftig versucht, sie emporzuziehen, das vor allem durch Plan und Ausführung auch dem Lehrer etwas zu denken gibt. Daß die Redeweise hier und da dem Verständnis von Schülern etwas mehr angepaßt sein könnte, braucht nicht geleugnet zu werden; mit einem Ausdruck wie 'glossematisch' (zu Äschylos Pers. 302) können auch die besten Primaner nichts anfangen. Aber das sind kleine Unzuträglichkeiten, die bei einem ersten Wurf kaum zu vermeiden waren und bei erneuter Bearbeitung leicht beseitigt werden können. Bei weitem überwiegt doch der Eindruck, daß den Schülern etwas zugemutet, aber nichts Unmögliches von ihnen verlangt wird, daß sie zu einer Betrachtungsweise eingeladen und angeleitet werden, die ihnen ungewohnt sein mag, an die sie aber doch heranreichen können. Einleitungen wie die zu Marc Aurel, zu dem Abschnitt aus Platons Phädros, zu Aristoteles' Staatslehre, zur Leichenrede des Perikles[2]), sind bei allem Reichtum

---

[1]) Als einen willkommenen Bundesgenossen im Kampfe gegen diese Art von Literatur begrüße ich Max Siebourg in Bonn: 'Moderne Schulausgaben', Neue Jahrb. IV (1899) S. 501 ff., und wieder 'Moderne Schülerausgaben der alten Klassiker', Monatschr. f. höh. Schulen II (1903) S. 626 ff.

[2]) Einer meiner hiesigen Kollegen, der mit einer besonders tüchtigen Klasse dieses Stück gelesen hat, macht darauf aufmerksam, daß zu S. 138, 22 (*Οἱ μὲν πολλοὶ τῶν ἐνθάδε ἤδη εἰρηκότων*) anstatt der direkten Belehrung, die Wilamowitz bietet, wohl noch besser

an Stoff und Gedanken dem Verständnis reiferer Schüler sehr wohl angemessen. Die Anmerkungen sind etwas ungleich geraten: vortrefflich, um ein Beispiel zu nennen, die zu Thukydides und Arrian, wie mir scheint auch die zu Polybios; in anderen Partien, wie gerade bei Marcus, ist es dem Erklärer minder gut gelungen die Schwierigkeiten herauszufühlen, die am meisten der Erleichterung bedürfen. Auch dies nur natürlich in einem Werke, das neu und zum großen Teil ohne Vorarbeiten aufgeführt ist, und ein Übelstand, der mehr und mehr verschwinden wird, wenn der Herausgeber die Erfahrungen verwertet, die im Unterricht mit dem Buche gemacht werden.[1])

Ein anderes Bedenken gegen seine Erläuterungen ist ernsterer Art und erledigt sich weniger leicht: daß durch die scharfe wissenschaftliche Beleuchtung, in die er die alten Schriftsteller rückt, der Respekt vor den großen Männern des Altertums gefährdet werde. Zwar ist der Vorwurf in solcher Allgemeinheit unberechtigt; die Einleitung zu dem Stück aus Demosthenes' Kranzrede zeigt, wie Wilamowitz auch eine ihm unsympathische Persönlichkeit gerecht zu würdigen vermag. Aber an anderen Stellen, wo es äußerlich gar nicht hervortritt, macht sich ein subjektives Element der Beurteilung allzusehr geltend, und zwar für die Beeinflussung der jugendlichen Leser eben deshalb um so gefährlicher, weil sie gar nichts davon merken.

Von Thukydides ist außer der Rede des Perikles nur ein größeres Stück aufgenommen, über Pausanias und Themistokles. Bekanntlich unterscheidet sich dieser Bericht über die letzten Schicksale des Atheners dadurch von anderen Darstellungen, daß Themistokles zu Artaxerxes kommt, nicht, wie man später erzählt hat, noch zu Xerxes. Wilamowitz gibt den Späteren recht und sucht dies aus Thukydides selbst zu beweisen. 'Dieser läßt ihn über das Meer fliehen', so heißt es im Lesebuche (I S. 51), 'als die Athener gerade Naxos belagern; das fällt nach seiner eigenen Erzählung spätestens 470, in das Jahr, das auch die spätere Überlieferung für die Flucht des Themistokles angibt: Artaxerxes ist aber erst 465 König geworden'. Entscheidend in dieser Beweisführung ist die Angabe, daß die Belagerung von Naxos — wo der Fliehende vorbeikommt und beinahe in die Hände der Athener fällt — nach Thukydides' eigner Darstellung im Jahre 470 stattgefunden habe. Wie steht es damit?

---

die Anregung gegeben] werden könnte, das Normalschema eines *λόγος ἐπιτάφιος* aus denjenigen Gedankenreihen, die Thukydides den Perikles ablehnen läßt, selbst zu konstruieren und so durch Vergleichung den eigentümlichen Charakter der Perikleischen Rede zu erkennen. Darauf würde dann zu 139, 25 (*μακρηγορεῖν ἐν εἰδόσιν οὐ βουλόμενος*) und 142, 24 (*ἣν ἄν τις πρὸς οὐδὲν χεῖρον αὐτοὺς εἰδότας μηκύνοι*) wieder Bezug zu nehmen sein.

[1]) In dieser Richtung noch ein paar kleine Beiträge! Zu 319, 17 bekenne ich nicht zu verstehen, wie hier zu *ἄπαγε* aus dem folgenden *καί μοι λέγε* das Pronomen *με* ergänzt werden soll. Zu 153, 15 und 17 sind zwei einander widersprechende Erklärungen des Textes gegeben: nach der ersten ist *τὸ κοινὸν ᾗ τοιαῦτα* der Subjektsbegriff, und wird ausgesagt, daß es so etwas, d. h. ein gemeinsames Kennzeichen des Wesens der verschiedenen Dinge, nicht gebe; nach der anderen Erklärung ist nur *τὸ κοινόν* Subjekt, dagegen *ᾗ τοιαῦτα* Prädikat, und wird gesagt, daß das Gemeinsame nichts Wesentliches sei. Den Hinweis auch hierauf verdanke ich dem in der vorigen Anmerkung erwähnten Kollegen.

Thukydides erzählt (I 98): *πρῶτον μὲν* — nach Gründung des attischen Seebundes — *Ἠιόνα τὴν ἐπὶ Στρυμόνι Μήδων ἐχόντων πολιορκίᾳ εἷλον καὶ ἠνδραπόδισαν Κίμωνος τοῦ Μιλτιάδου στρατηγοῦντος· ἔπειτα Σκῦρον τὴν ἐν τῷ Αἰγαίῳ νῆσον, ἣν ᾤκουν Δόλοπες, ἠνδραπόδισαν καὶ ᾤκισαν αὐτοί· πρὸς δὲ Καρυστίους αὐτοῖς ἄνευ τῶν ἄλλων Εὐβοέων πόλεμος ἐγένετο, καὶ χρόνῳ ξυνέβησαν καθ' ὁμολογίαν. Ναξίοις δὲ ἀποστᾶσι μετὰ ταῦτα ἐπολέμησαν καὶ πολιορκίᾳ παρεστήσαντο. πρώτη τε αὕτη πόλις ξυμμαχὶς παρὰ τὸ καθεστηκὸς ἐδουλώθη, ἔπειτα δὲ καὶ τῶν ἄλλων ὡς ἑκάστῃ ξυνέβη.* (99) *αἰτίαι δὲ ἄλλαι τε ἦσαν τῶν ἀποστάσεων καὶ μέγισται αἱ τῶν φόρων καὶ νεῶν ἔκδειαι καὶ λιποστράτιον εἴ τῳ ἐγένετο· οἱ γὰρ Ἀθηναῖοι ἀκριβῶς ἔπρασσον κτλ.* Als nächste Tatsache folgt dann (Kap. 100) die Schlacht am Eurymedon. Das Ganze ist summarische Aufzählung der Hauptereignisse eines größeren Zeitabschnittes, innerhalb dessen bestimmte Zwischenräume nicht angegeben werden. Nichts hindert uns, den Abfall von Naxos, den ersten Ausbruch der Unzufriedenheit bei den Bundesgenossen, denen *οἱ Ἀθηναῖοι οὐκέτι ὁμοίως ἐν ἡδονῇ ἄρχοντες ἦσαν* (99), näher an die Schlacht am Eurymedon als an die vorhergehenden Ereignisse heranzurücken. Auch die Geschichte des Pausanias, dessen Sturz ja den unmittelbaren Anlaß zum Vorgehen der Athener gegen Themistokles gab, ist in Bezug auf die zeitliche Ausdehnung zwar unbestimmt, gewährt aber ganz wohl Raum für eine längere Reihe von Jahren, von der Justin ausdrücklich zu berichten weiß.[1]) All diesen Unsicherheiten gegenüber ist es eine rechte Wohltat, in Thukydides' Angabe, daß Themistokles zu Artaxerxes gekommen sei, einen festen Anhalt zu haben. Und gerade dieses Feste verwirft Wilamowitz und erhebt gegen Thukydides den Vorwurf, daß er den Widerspruch mit sich selbst (470—465) 'entweder nicht bemerkt oder verheimlicht' habe (Ar. u. Ath. I 149). Eine solche Ansicht sollte in einem Buche für Schüler, wenn überhaupt, doch sicher nur als Ansicht, nicht wie ein Tatbestand vorgetragen werden. Der Herausgeber hat allerdings seine Anklage hier nicht wiederholt, sondern sucht zu beschwichtigen: 'wir müssen uns dabei beruhigen, daß Thukydides das geglaubt hat, was er erzählt'. Aber ich hoffe nie eine Prima zu unterrichten, in der nicht wenigstens einige sind, die sich gegen solche Beruhigung sträuben. Sie müssen selber den Schluß ziehen, daß Thukydides hier entweder sehr unaufmerksam oder nicht aufrichtig gewesen sei. Und damit ist das Vertrauen zu dem großen Historiker erschüttert, ja zerstört, und das an der einzigen Stelle, die das Lesebuch als Probe seiner Geschichtsforschung und Erzählung bietet.

Daß es für die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken wertvoller ist, Verständnis für Fragen als Kenntnis von Resultaten mitzuteilen, davon wird im Prinzip nicht leicht jemand lebhafter überzeugt sein als Wilamowitz. Nicht befolgt hat er den Grundsatz auch bei Aristoteles. Es ist doch wohl übereinstimmende Ansicht der Wissenschaft, daß dessen 158 *πολιτεῖαι* zum guten Teil Arbeiten von Schülern sind, und daß, wer die eine uns erhaltene für ein per-

[1]) Der Stand der Überlieferung ist dargelegt von Wilamowitz, Aristoteles und Athen (1893) I 145. 147.

sönliches Werk des Meisters erklärt, dies mit inneren Gründen, aus Inhalt und Charakter der Schrift, beweisen muß, wie dies ja Wilamowitz selber im ersten Bande von 'Aristoteles und Athen' ausgesprochenermaßen unternommen hat.[1]) Trotzdem sagt er im Lesebuche nichts von einer der seinigen entgegenstehenden Beurteilung, ja er führt die *Ἀθηναίων πολιτεία* so ein, als ob gar kein Zweifel bestünde, daß das ganze Sammelwerk den Aristoteles zum Verfasser habe; dieser habe 'dem Werke eine künstlerisch vollendete Form gegeben, weil er es für das große Publikum bestimmte, um in diesem politisches Urteil zu wecken' (I S. 43).

Wäre es schon um der wissenschaftlichen Gerechtigkeit willen geboten gewesen, auch in einem Schulbuche nicht den Eindruck einer Sicherheit hervorzurufen, die objektiv nicht besteht, so müssen vollends die Vorstellungen der Schüler verwirrt werden, wenn sie nun in solcher Schrift Proben einer Art zu sprechen und zu denken finden, die ihren jugendlichen Scharfsinn zu energischem Einspruch herausfordert. Hier verschlingt sich die pädagogische Frage mit dem Problem der Forschung. Von Solon heißt es (*Ἀπ.* 7 = Wil. I 45): *τὸ πολίτευμα τῷ τιμήματι διεῖλεν εἰς τέτταρα τέλη, καθάπερ διῄρητο καὶ πρότερον, εἰς πεντακοσιομέδιμνον καὶ ἱππέα καὶ ζευγίτην καὶ θῆτα.* Der Herausgeber hat durch Einschub von *τὸ πολίτευμα* den Satz wenigstens grammatisch verständlich gemacht; logisch bleibt es so undenkbar wie vorher, daß in einem Atem die Klasseneinteilung dem Solon zugeschrieben, und behauptet wird sie habe schon vorher bestanden. Die Anmerkungen schweigen über diesen Punkt; der Lehrer wird also mündlich erklären, daß in einem vorhergehenden, in das Lesebuch nicht mit aufgenommenen Kapitel eine 'Verfassung' Drakons beschrieben und in dieser die Abstufung der vier Klassen mit erwähnt ist. Da wird doch wohl aus der Klasse die Frage nicht ausbleiben, ob das richtig sei, ob wirklich nicht Solon die timokratische Grundlage der athenischen Verfassung geschaffen habe. Mag sich dann der Lehrer mit den jungen Zweiflern auseinandersetzen. Ob er den scharfsinnigen Ausführungen von Wilcken folgen soll, der kürzlich die Hypothese, das ganze Drakon-Kapitel sei interpoliert, mit neuen Gründen gestützt hat und demgemäß auch an unserer Stelle die Worte *καθάπερ διῄρητο καὶ πρότερον* als nachträglichen Zusatz tilgt;[2]) oder ob er sagen darf, Abweichungen von vernunftgemäßem Denken

---

[1]) Im Schlußkapitel dieses Bandes heißt es S. 372: 'Für meine Auffassung des Aristoteles und seines Verhältnisses zur hellenischen Geschichte war es unmittelbar einleuchtend, daß ganz derselbe Geist, der sehr besondere Geist dieses Mannes, in der Politie wehe wie in der Politik. So etwas beweist niemand mit zwei, drei Übereinstimmungen, so wenig wie zwei, drei Widersprüche im einzelnen etwas dagegen ausmachen. Denn auf etwas Ganzes, das gesamte politische und geschichtliche Urteil kommt es an; das sieht überhaupt nur, wer *τὰ καθ' ὅλον* zu erkennen gelernt hat, mit Aristoteles zu reden. Mit der Kleinkrämerei gegen einander über gedrucker Stellen ist es nicht getan, auf *συνιδεῖν* und *συνεῖναι* kommt es an: ich kann das nur auf Griechisch scharf bezeichnen. Das brachte mich, der ich doch das Aristotelische in der Politie zeigen sollte und mußte, in arge Verlegenheit, so lebhaft ich es empfand.'

[2]) Ulrich Wilcken 'Zur Drakontischen Verfassung', in 'Apophoreton, der XLVII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner überreicht von der Graeca Halensis', 1903.

kämen auch in den übrigen Teilen der *Ἀθηναίων πολιτεία* genug und nicht geringere vor, so daß man ihrem Verfasser auch wohl diesen Verstoß zutrauen könne: das soll hier nicht untersucht werden. Protest eingelegt sei nur gegen ein Verfahren, durch das künftigen Jüngern der Wissenschaft zugemutet wird, ein *διεῖλεν καθάπερ διῄρητο* als Probe aristotelischer Logik hinzunehmen.

Wenige Zeilen später steht das Genauere über die Abgrenzung der Klassen: *ἔδει δὲ τελεῖν πεντακοσιομέδιμνον μὲν ὃς ἂν ἐκ τῆς οἰκείας ποιῇ πεντακόσια μέτρα, ἱππάδα δὲ τοὺς τριακόσια ποιοῦντας (ὡς δ' ἔνιοί φασι τοὺς ἱπποτροφεῖν δυναμένους. σημεῖον δὲ φέρουσι τό τε ὄνομα τοῦ τέλους, ὡς ἂν ἀπὸ τοῦ πράγματος κείμενον, καὶ τὰ ἀναθήματα τῶν ἀρχαίων· ἀνάκειται γὰρ ἐν ἀκροπόλει εἰκών, ἐφ' ᾗ ἐπιγέγραπται τάδε·*

Διφίλου Ἀνθεμίων τήνδ' ἀνέθηκε θεοῖς,
θητικοῦ ἀντὶ τέλους ἱππάδ' ἀμειψάμενος·

καὶ παρέστηκεν ἵππος, ὡς τὴν ἱππάδα τοῦτο σημαίνουσαν. οὐ μὴν ἀλλ' εὐλογώτερον τοῖς μέτροις διῃρῆσθαι καθάπερ τοὺς πεντακοσιομεδίμνους), ζευγίσιον δὲ τελεῖν κτλ. Also die Ableitung des Rittercensus vom Ritterdienste, *ὡς ἔνιοί φασι*, wird abgelehnt, das Bedürfnis nach einer Erklärung des Namens empfindet der Verfasser gar nicht: *ἱππεύς* ist, wer 300 Metra erntet, wie *πεντακοσιομέδιμνος*, wer 500 erntet. Diesmal schweigen die Anmerkungen nicht.[1]) 'Die Namen beweisen, daß ursprünglich die »Ritter« die waren, welche sich ein Pferd hielten, die »Jochführer«, die ein Joch Ochsen hatten, und die hauptsächliche Steuer war für die ersten der Dienst bei der Kavallerie, bei den anderen der in der Phalanx, der ja die Beschaffung der Rüstung forderte. Die erste Klasse wird erst später abgesondert sein.' So Wilamowitz kurz und einleuchtend, auch für Schüler. Ja es gelingt wohl sie mit wenigen Fragen — welche Art von Ausdrücken die altertümlichere sei? — dahin zu bringen, daß sie die Schlüsse aus dem Überlieferten, deren Ergebnis die Anmerkung enthält, selber ziehen. Und das sollte Aristoteles nicht gekonnt haben, er, der sonst vom Wandel menschlicher Einrichtungen und Gewohnheiten so gesunde Begriffe hat,[2]) der die Entwicklung der Demokratie so natürlich und verständlich beschreibt (Wil. Leseb. S. 159. 160), der Homerstellen (S. 151, 7. 22 f. 159, 22) besonnen zu verwerten, altertümliche Namen (150, 28. 151, 3) sachverständig zu deuten weiß? Sind wir auf einmal so viel klüger als er? Und was soll

[1]) Auch das auffallende *ὡς . . . σημαίνουσαν* erklärt Wilamowitz, und zwar, wie mir scheint, richtiger als Kaibel, der darin ein äußerlich ferngerücktes Objekt zu *φασίν* erkennen wollte, so daß alles dazwischenstehende nur eine ungeschickte Parenthese wäre. Wilamowitz versteht es als absoluten Akkusativ, wo nur noch dazu bemerkt werden muß, daß es eigentlich *σημαῖνον* heißen sollte, da ja *τὴν ἱππάδα* gewissermaßen in Gänsefüßen steht, daß aber durch psychologisch leicht erklärliche Attraktion das Femininum eingetreten ist.

[2]) Die oben gegebenen Beispiele können von den Schülern selbst gelesen sein. Hinzuzufügen wäre u. a. noch seine Darstellung vom Aufkommen der Münzen Pol. I 9 (S. 1257^a, 31 ff.), seine klare Einsicht in die Veränderung des Begriffes *πολιτεία* Pol. IV 13 (S. 1297^b, 16—25), wo er gerade auch von den *ἱππεῖς* als ältestem regierenden Stande ausgeht.

man von dem Bildungstande und der Urteilsfähigkeit griechischer Leser denken, denen der Verfasser — Aristoteles! — ein Buch wie dieses, mit dieser kindlich hilflosen Bemerkung über *ἱππάς*, anbieten konnte, um in ihnen 'politisches Urteil zu wecken'?

Wenn Schüler bei sich selbst solche Fragen aufwerfen und sie in einem Sinne beantworten, der den Alten bitter unrecht tut, so ist es der Herausgeber des Lesebuches, der sie dazu verleitet hat. Und nun erinnern sie sich in demselben Buche gelesen zu haben, oder sie finden es später (vgl. oben S. 194), daß Aristoteles an Platon mit oberflächlichem Verständnis nörgelnde Kritik geübt habe. Kann man es ihnen verdenken, wenn sie ein so in die Ohren und in den Sinn fallendes Urteil sich aneignen? Wilamowitz unterschätzt vielleicht die Wirkung, die von dem, was er sagt und tut, geübt wird. Und so ist es schon manchem bedeutenden Manne ergangen, daß er, als stünde er nur Ebenbürtigen gegenüber, denen die Kraft innewohnte sich seines Einflusses zu erwehren, persönliche Ansichten zu Schlagworten prägte, widerstrebende geringschätzig verwarf und so dem wissenschaftlichen Leben seiner Zeit Fesseln anlegte, anstatt es zu freier und mannigfaltiger Entwicklung zu führen. Die Schule jedenfalls möge vor den Gefahren solcher Einwirkung bewahrt bleiben; und wer ihr dienen will, möge helfen sie zu erkennen und fernzuhalten. Je höher er steht und je stärker im Geiste er ist, um so strenger. *In maxima fortuna minima licentia.*

* * *

Das griechische Lesebuch von Wilamowitz bietet dem, der es würdigen will, keine bequeme und einfache Grundlage des Urteils: *ἐπεὶ καὶ αὐτὸς ἐμεμψάμην ἔστιν ἃ ἐν τῇ ξυγγραφῇ τῶν Ἀλεξάνδρου ἔργων, ἀλλ' αὐτόν γε Ἀλέξανδρον οὐκ αἰσχύνομαι θαυμάζων· τὰ δὲ ἔργα ἐκεῖνα ἐκάκισα ἀληθείας τε ἕνεκα τῆς ἐμῆς καὶ ἅμα ὠφελείας τῆς ἐς τοὺς ἀνθρώπους.* Mit diesem Worte Arrians über den Helden, dessen Bild der Vorderseite des Buches aufgeprägt ist, darf ich wohl schließen.

Als der Plan, dessen Ausführung nun seit mehr als zwei Jahren vorliegt, zuerst öffentlich erörtert wurde, schien es so gemeint zu sein, daß man ein offizielles Lehrmittel schaffen wolle, dessen Benutzung durch amtlichen Druck befördert oder einfach angeordnet werden solle. Das ist anders gekommen; der preußische Kultusminister hat, indem er das Buch empfahl, zugleich, durch Erlaß vom 6. Januar 1902, vor der 'Gefahr einer unrichtigen oder der Aufgabe nicht gewachsenen Benutzung' dringend gewarnt und für jeden einzelnen Fall, wo es sich um die Einführung handle, sorgfältigste Prüfung der Verhältnisse den Provinzialbehörden zur Pflicht gemacht. Und wie die Stimmung in den Kreisen der philologischen Lehrer jetzt zu sein scheint, ist nicht so sehr zu fürchten, daß das Lesebuch zu stark und zu eifrig in Gebrauch genommen werde, als das Umgekehrte, daß man ihm zu wenig Aufmerksamkeit schenke. Vielleicht haben die hier mitgeteilten Beobachtungen doch den Erfolg, manchem Fachgenossen zu eignen Versuchen, auch mit den schwierigeren und schwierigsten Stücken, Lust zu machen. Dabei wird es ja allerdings

wohl bleiben, daß in der Schule in größerem Umfange nur der erste Band herangezogen wird, und daß auch aus ihm gewisse Stücke ebenso wie die meisten des zweiten Bandes nur eine Ausnahmelektüre bilden. Denn ein Verfahren, wie es sich für die Chorgesänge der Tragödie — im Unterschied gegen frühere Zeiten — unter dem Drucke der Verhältnisse ausgebildet hat, daß im wesentlichen der Lehrer erklärt und die Schüler sich aufnehmend verhalten, würde bei größerer Ausdehnung die Selbsttätigkeit der Jugend einschläfern. Vortrefflich kann es gelingen mit einer Klasse, die der Lehrer von kräftiger gemeinsamer Arbeit her fest in der Hand hat; aber er würde sie aus der Hand verlieren, wenn er Wochen und Monate lang diesen dem akademischen Unterrichte mehr angemessenen Betrieb fortsetzen wollte.

Doch Klassenlektüre ist nicht die einzige Art, wie das Lesebuch verwertet werden kann. Es bleibt das private Lesen einzelner begabter und eifriger Schüler, bleibt das Studium der Lehrer, denen hier ein frischer Trunk aus dem Quell der Wissenschaft geboten wird. Vorlesungen und Ferienkurse sind der Natur der Sache nach immer nur wenigen zugänglich; ein Buch kann jeder daheim lesen, wenn in enger Zelle die Lampe freundlich wieder brennt. Sehr geeignet endlich wäre der Inhalt gerade auch des zweiten Bandes, um vor Studenten interpretiert zu werden, aber nicht vor Philologen, sondern vor Zuhörern aus allen Fakultäten. Das wäre dann auf höherer Stufe eine Fortsetzung dessen, was in Prima begonnen ist, und würde mit dahin wirken, die unnatürlich scharfe Grenze, die an dieser Stelle seit Einführung des Abiturientenexamens entstanden ist, zu mildern und in den Angehörigen der sich früh trennenden Fächer den Sinn für das Allgemeine lebendig zu erhalten. So wird das Buch vielleicht nicht ganz den Gebrauch finden, den der Verfasser beabsichtigt hat, dafür aber auf anderen Wegen Nutzen verbreiten und Segen stiften. Im geistigen Leben ist ja das Beste von dem, was Menschen leisten, in der Regel etwas, was sich ohne ihre Absicht, oft ihnen unbewußt vollzieht.

In seiner Rezension des Lexis'schen Sammelwerkes über 'die Reform des höheren Schulwesens in Preußen' hebt Otto Schröder hervor, wie der Aufsatz darin von Wilamowitz über den griechischen Unterricht die entsprechenden Beiträge, in denen die übrigen Lehrfächer behandelt sind, an Gehalt wie an fesselnder Kraft merkbar übertrifft; der Vertreter des Griechischen sei unter den Mitarbeitern 'der einzige, dem wirklich ein Kulturideal auf der Seele brennt' (Berl. philol. Wochenschr. 1903 S. 280). Woran liegt das? Zum Teil sicherlich am Autor, der in seiner Wissenschaft selbständiger und mächtiger dasteht als die Verfasser der meisten anderen Artikel in ihren Gebieten; zum Teil liegt es aber doch an der Bedeutung des Gegenstandes: Wilamowitz hätte die erzieherische Mission des Griechischen für unsere Zeit nicht so treffend bezei[illegible]önnen, wenn sie nicht eine wirkliche und lebendige Tatsache wäre. [illegible] daran und zum Kampfe für diesen Glauben mag er uns den Mut [illegible]n, gegen die rührigen und immer geschäftigen Gegner und, was [illegible]ch mehr nottut, gegen die schwachen und ängstlichen unter denen, [illegible]eunde des Gymnasiums nennen.

EIN VERGESSENES WERK Dr. JOHANN FICHARDS

Von Hugo Holstein

Im September 1536 erschien bei Christian Egenolph in Frankfurt a. M. ein Werk unter dem Titel 'Virorum, qui superiori nostroque seculo eruditione et doctrina illustres atque memorabiles fuerunt, vitae. Iam primum in hoc volumen collectae.' Auf dem Titelblatt stehen folgende Verse des Terentius:

Inspicere tanquam in speculum vitas hominum
Iubeo, atque ex aliis sumere exemplum sibi.

Darunter: *Εὐσέβεια πρὸς πάντα ὠφελιμός ἐστιν.* Um einen mit Blumengewinden und einem Stierschädel geschmückten antiken Brandopferaltar, auf dessen Plattform ein von brennenden Flammen umgebenes Herz ruht, stehen die Worte aus dem Neuen Testament: *Pietas ad omnia utilis est, ut quae promissiones habeat vitae praesentis et futurae. 1. Tim[oth.]. 4 [v. 8]. Cum Caes. Maiestatis Privilegio. Francofurti Christianus Egenolphus excudebat.*[1])

Auf dem Titelblatt ist der Verfasser nicht genannt; erst auf Bl. aij erscheint sein Name, und zwar in dem Widmungsbriefe an Georg Forster aus Weilnau: *Praestatissimo (!) viro domino Georgio Furstero à Vueilnau, amico eximio, Ioan. Fichardus S. D.* Am Ende: *Bene vale. Ex Augusta Vindelicorum, in itinere. IIII Id. Maij. Anno M. D. XXXVI.*

Der Verfasser ist Johann Fichard, der bedeutendste Frankfurter des Reformationszeitalters, der Coryphaeus Iureconsultorum, der Verfasser der ersten von einem Deutschen stammenden juristischen Literaturgeschichte, d. i. einer Reihe kurzer Biographien hervorragender Rechtsgelehrter von Irnerius, dem Wiederbeleber des römischen Rechts im Mittelalter, bis auf seinen hochverehrten Lehrer Ulrich Zasius.[2])

---

[1]) Exemplare in Berlin, Brüssel, Dresden, München, Weimar. — Der Drucker bemerkt am Ende des Werkes Bl. 119^b, wo er Monat und Jahr des Druckes angibt, der Verfasser, der sich anderswo auf der Wanderung befinde, habe nicht Gelegenheit gehabt, die Revision oder Korrektur zu besorgen, daher habe er (der Drucker), ohne vom Original unterstützt zu sein, dem ihm von der Hand eines Knaben geschriebenen, ziemlich fehlerhaften Exemplar, das er erhalten habe, folgen müssen. Übrigens möge der Leser nächstens noch einen zweiten Teil der Vitae memorabiles erwarten.

[2]) Iurisconsultorum vitae veterum quidem per Bernardinum Rutilium una cum eiusdem decuria, recentiorum vero ad nostra usque tempora per Iohannem Fichardum Francofurtensem. Basileae s. a. mit der Vorrede Fichards, Francofurti, Kal. Iulii 1539. Vgl. v. Stintzing, Geschichte der deutschen Rechtswissenschaft, München und Leipzig 1880, I 586.

Die vergessene Schrift Fichards nun ist die erste von einem Deutschen verfaßte humanistische Literaturgeschichte, eine Sammlung von Biographien bedeutender Humanisten des XIV., XV. und XVI. Jahrh., die von verschiedenen Männern verfaßt sind. Und zwar werden die Biographien von 10 Italienern, 6 Deutschen und 2 Engländern veröffentlicht.

Fichards Werk zeugt von der umfassenden humanistischen Bildung, die er sich erworben hatte. Als 14jähriger Knabe kam er in die unter Leitung des berühmten Jakob Micyllus stehende Barfüßer Lateinschule. Er selbst bezeugt in seiner Selbstbiographie[1]): Von Micyllus bin ich in den beiden alten Sprachen und Literaturen, sodann in der Rhetorik und Dialektik so gründlich unterrichtet worden, er hat mich weiterhin im schriftlichen Ausdruck, im prosaischen wie im poetischen, so sorgfältig geübt, daß ich, was ich an humanistischer Bildung besitze, beinahe ihm allein, wie ich gern bekenne, verdanke. Ich habe aber unter ihm nicht geringe Fortschritte gemacht nicht nur durch das Bemühen des Lehrers selbst, so groß dieses auch war, sondern besonders durch den rühmlichen Wetteifer meiner Mitschüler, denen ich mit aller Anstrengung zuvorzukommen strebte.' Des jungen Fichard Eifer war so groß, daß er seinem Lehrer die Bitte vortrug, er möge noch in einer besonderen Lektion täglich mit ihm den Homer lesen. Die Bitte konnte ihm Micyllus freilich nicht gewähren, da sein Schulamt ihn hinreichend beschäftigte und die kurzen Wintertage ihm keine Zeit zu außergewöhnlichen Arbeiten gestatteten. Aber er sandte seinem lernbegierigen Schüler ein Gedicht, in dem er ihm vortreffliche Winke über die Einrichtung seines Privatstudiums gab. Die Abfassung dieses undatierten Gedichtes fällt wahrscheinlich in den Dezember 1527.[2]) Im nächsten Jahre bezog Fichard die Universität Heidelberg, um nach dem Willen seines Vaters die Rechtswissenschaft zu studieren. Am 17. Mai 1528 ist er unter dem Rektorat des Dr. artium et iurium Johannes Pannonius aus Eppingen als Johannes Fickart de Franckfordia dioc. Mogunt. in die Matrikel der Universität eingetragen.[3])

Die Universität Heidelberg war seit 1522 durch Kurfürst Ludwig V. im humanistischen Sinne reformiert worden, so daß neben das Studium der lateinischen Sprache auch das der griechischen und hebräischen trat. Hermann von dem Busche, der Klassiker des deutschen Humanismus, Simon Grynäus, der schon in Wittenberg als einer der tüchtigsten Schüler des neuen Humanismus galt, und Sebastian Münster wirkten schon seit 1524 im humanistischen

[1]) Descriptio brevis cursus vitae meae Iohannis Fichardi I. V. D. et patris mei im Frankfurter Archiv für ältere deutsche Literatur und Geschichte, herausgegeben von J. C. v. Fichard gen. Baur von Eyseneck, Frankfurt 1811—15, II 4.

[2]) Classen, Jakob Micyllus. Frankfurt a. M. 1859, S. 59. Das freundschaftliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler setzte sich auch später fort. So begrüßte Micyllus seinen jungen Freund, der als 21jähriger Doktor juris soeben seine Advokatenlaufbahn in Frankfurt begonnen hatte, in einer poetischen Epistel. Classen, S. 116.

[3]) G. Toepke, Die Matrikel der Universität Heidelberg von 1386—1662, I 543. — Fickart war die ursprüngliche Schreibung, die aber Joh. Fichard aufgab, und zwar zuerst in seinen drei historischen Arbeiten.

Sinne. Auch die Jurisprudenz war durch humanistisch gebildete Lehrer vertreten. Der junge Student hörte die juristischen Vorlesungen des Professors Konrad Dym, aber bald zogen ihn die Vorlesungen des Professors der griechischen Literatur Simon Grynaeus an, durch den er mit zwei Gelehrten, Johannes Sinapius[1]) und Menradus Molther, bekannt wurde. Er selbst berichtet darüber in seiner Selbstbiographie: '*Postea ad clarissimum et gravissimum virum Simonem Grynaeum (qui tum graecas litteras in Heydelbergensi schola praelegebat) contuli idque tum ipsius Grynaei causa, ex cuius convictu plurima me videbam addiscere posse, tum Joannis Sinapii et Menradi Moltheri, qui tum uterque familiares erant Grynaeo bonisque in litteris praeclaram omnino operam navabant. Sinapius autem, qui ut litteratissimus ita laboriosissimus est, praecipue me tum Graecis transferendis alternaque omnis generis scriptionis contentione, studiorum denique omnium collatione ita exercebat, ut istis in rebus quamquam admodum adolescentulus, tamen haud vulgariter promptam facultatem acquirerem.*'

Als im September 1529 die Pest ausbrach, die sowohl unter den Studenten als unter den Bürgern auf das heftigste wütete — er nennt sie sudor Anglicus, inauditus in Germania morbus — begab er sich in das Haus des kurfürstlichen Leibarztes Dr. Locer, bei dem er bis Ostern 1530 blieb. Zu dieser Zeit zog er nach Freiburg, um den berühmten Rechtslehrer Ulrich Zasius zu hören, und im Herbst 1530 nach Basel, um die juristischen Studien bei Bonifatius Amerbach fortzusetzen. Hier konnte er auf Grund der Unterweisungen, die er von Sinapius empfangen hatte, einzelne Stücke des Dio Chrysostomus und Galenus, deren Werke von Simon Grynaeus und Andreas Cratander herausgegeben wurden, in das Lateinische übertragen. Im Frühjahr 1531 setzte er in Freiburg die juristischen Studien bei Zasius und die humanistischen bei Heinrich Glareanus fort und promovierte am Ende des Jahres mit seinem Studiengenossen Sichard, noch nicht zwanzigjährig, als Doktor der Rechte. Nachdem er im folgenden Jahre am Reichskammergericht in Speier als Advokat gearbeitet hatte, trat er am 24. September 1533 sein Amt als Stadtadvokat in Frankfurt an, aber er gab sein Amt freiwillig auf, um eine Studienreise nach Italien zu machen. Er hatte inzwischen fleißig an dem Werke Vitae illustrium virorum gearbeitet, so daß er an die Herausgabe desselben gehen konnte. Er hat, wie wir sahen, die Vorrede zu diesem Werke auf der Reise zu Augsburg am 12. Mai 1536 geschrieben. Die Reise, die er am 28. April angetreten hatte, ging über Speier, Eßlingen, Ulm, Augsburg, Innsbruck nach Trient, dann machte er juristische Studien an der weltberühmten Universität Padua, wo er unter Lazarus Bonamicus auch humanistische Studien machte. Am 27. Aug. 1537 verließ er Padua, und nachdem er mehrfache Berufungen abgelehnt, nahm er 1538 die Stadtadvokatur in Frankfurt wieder auf und hat als Advokat, Ratsherr und Syndikus der Stadt bis zu seinem am 7. Juni 1581 erfolgten Tode zum Heile seiner Mitbürger gewirkt. Seine zahlreichen juristischen Werke

[1]) H. Holstein, Johannes Sinapius, ein deutscher Humanist (1505—1561). Programm des Gymnasiums zu Wilhelmshaven. 1901.

sind von seinen Biographen aufgeführt. Aber weder Jung in seiner trefflichen Monographie 'Dr. Johann Fichard 1512—1581' im Archiv für Frankfurts Geschichte und Kunst, 3. Folge, II (1889) S. 209—259, noch v. Stintzing in der Allg. Deutschen Biographie VI 657 ff. erwähnen das große Humanistenwerk, auch nicht der erste Biograph Fichards, der Rektor der Lateinschule Heinrich Petreius aus Hardegsen[1]) in seiner Narratio de Dn. Ioannis Fichardi I. C. Cl. ortu totiusque vitae curriculo et obitu, die dem ersten 1590 erschienenen Bande von Fichards Consilia vorgedruckt ist. Aber als C. G. Buder in seinen Vitae clarissimorum Iureconsultorum, Jenae 1722, diese Vita abdruckte, wies er am Schluß der Scripta Fichards auf zwei Werke hin, in denen die Vitae illustrium virorum erwähnt sind. Das erste dieser Werke ist Thomas Hyde, Catalogus impressorum librorum Bibliothecae Bodleianae in Academia Oxoniensi, Oxonii 1674 S. 251a, und das zweite Michael Hertzius, Bibliotheca Germanica, Erfurti 1679 Nr. 492. Ob aber, setzt Buder hinzu, diese Vitae von Fichards Vitae ICtorum verschieden seien, könne er nicht sagen, da er sie nicht gesehen habe. In den beiden Werken wurden Fichards Vitae genannt, nur sagt Hertzius irrtümlicherweise: Germani sunt decem, Itali sex, Angli duo.

Buder war also derjenige, der das schon der Vergessenheit anheim gefallene Werk wieder ans Licht zog. Denn von nun ab datiert eine reichhaltige Bibliographie.

Zunächst beschäftigte sich der Rektor des Gymnasiums in Schwäbisch Hall Friedrich Jakob Beyschlag in seiner Sylloge variorum opusculorum, Hal. Suev. 1729, mit dem über Longolius handelnden Abschnitt der Vitae, auf die wir später zurückkommen, aber er kam nicht zu der versprochenen Beschreibung und Zergliederung des ganzen Werkes. Auf ihn bezog sich Vogt, Catalogus historico-criticus librorum rariorum, Francof. et Lips. 1742 S. 713, indem er richtig den Inhalt kurz angab und hinzufügte: *De summa raritate huius libri copiose disserit Frid. Iac. Beyschlagius etc.* Auch Samuel Engel, Bibliotheca selectissima, Bernae 1743 S. 58, nennt Fichardi vitae von 1536 und sagt: *De summa raritate huius libri, in cuius praefatione saltem nomen Fichardi apparet, vide Vogt.* Aber Mr. Taissand, Les Vies des plus célèbres Iurisconsultes, Paris 1737, der Fichard fälschlicherweise zum Professeur en Droit à Padoue et à Bologne macht, kennt nur die Vitae recentiorum iurisconsultorum, aber er setzt hinzu: *Mr. Teissier dans les additions rapporte la liste des livres dont Jean Fichard est auteur* (*I 565*).

Der erste, der eine kurze vollständige Inhaltsangabe der Vitae gibt, ist David Clement, Bibliothèque curieuse historique et critique, Leipsic 1759, VIII 311. Auch der bekannte Gelehrte J. Gotth. Freytag, Adparatus litterarius 1752, kennt Fichards Vitae illustrium virorum, er nennt die Vita des Picus von Mirandula (I 680), Celtis (II 1386), Cleophilus (I 512), Beroaldus

[1]) Henricus Petreius Herdesianus und die Frankfurter Lehrpläne nebst Schulordnungen von 1579 und 1599. Eine kulturhistorische Studie von Oberlehrer Dr. Otto Liermann. Abhandlung zum Programm des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt a. M. 1901.

(I 256). Auch Panzer, Annales Typographici VII 53, 20, ebenso X 343 führt das Werk an und zitiert nach Maittaire, Annal. Typogr. II 852. So ist also das Werk im ganzen XVIII. Jahrh. bekannt gewesen, wenn auch selbst Zedler im Universallexikon IX 798 unter Fichard das Werk nicht nennt, während es unter den Artikeln Geldenhauer und Gobler genannt wird. Vielfach kommen in bibliographischen Werken auch Verwechslungen Fichards mit Joh. Fischart vor, so z. B. noch in Ebert, Allgemeines Biographisches Lexikon, Leipzig 1821, Nr. 7586, wo richtig bemerkt wird, die Vitae seien eine Sammlung von 18 Biographien Verschiedener von Verschiedenen. In neuer Zeit hat O. G. Schmidt, Petrus Mosellanus, Leipzig 1867, S. 11, Fichards Vitae zitiert, dagegen ist das Werk, wie schon gesagt, den neuesten Biographen v. Stintzing und Jung unbekannt geblieben. Neuerdings hat Dr. J. Prinsen in seiner Schrift über Gerardus Geldenhauer (s'Gravenhage 1898) Fichards Buch angeführt, aber einzelne Namen ganz falsch wiedergegeben.

Ich gehe jetzt über zur Feststellung des Freundeskreises, in dem sich Fichard bewegte. Zunächst macht er uns mit Georg Forster bekannt, dem er sein Werk als ein Pfand und Zeugnis der alten, schon von frühester Jugend an begonnenen Freundschaft widmet. Er bittet ihn, es als ein *κειμήλιον* zu betrachten, das das Andenken an ihn bei ihm, während er selbst 'in hac longinqua et incerta peregrinatione' entfernt sei, bewahre. Fichard hat das feste Vertrauen, daß diese seine Arbeit nicht nur ihm, der selbst in der Erforschung der alten und neuen Geschichte seine Freude finde, ganz besonders angenehm sein wird, sondern auch allen anderen, die von demselben Eifer beseelt sind, großes Vergnügen und großen Nutzen bringen werde.

Die Freundschaft zwischen Fichard und Forster ward in Heidelberg geschlossen, als beide daselbst den Studien oblagen. Forster war Mediziner, aber er war auch ein großer Freund der Musik und als solcher auch literarisch tätig. Sebald Heider im Vorwort seines Traktates 'De arte canendi' (Nürnberg 1567) nennt ihn 'vir ut litterarum et medicinae ita et musicae peritissimus'.[1]) In Heidelberg erwarb sich Forster nicht nur die Gunst der Professoren Grynäus und Sebastian Münster, sondern auch durch sein musikalisches Talent das Wohlwollen des Kurfürsten Ludwig, der ihn studieren ließ. Von 1534—1540 lebte er in Wittenberg, dann ließ er sich als Arzt in Amberg nieder, später in Würzburg, Heidelberg und Nürnberg, wo er am 12. November 1568 starb. In der Matrikel der Universität Wittenberg steht er als Georgius Forster Ambergensis, während Fichard als seinen Geburtsort Weilnau im Nassauischen bezeichnet. Er schloß auch Freundschaft mit Matthias Garbitius, der 1537 die Professur der griechischen Literatur in Tübingen erhielt und seinem Freunde Forster die oratio de vita moribus doctrina et professione Hippocratis habita Tubingae in solenni festo medicorum 1. Oktober 1549 widmete. Diese oratio

[1]) Rob. Eitner, Biographisch-bibliographisches Quellenlexikon der Musiker und Musikgelehrten der christlichen Zeitrechnung bis zur Mitte des XIX. Jahrh. IV (Leipzig 1903) S. 34. Allg. Deutsche Biographie VII 164. Forster gab auch fünf Teile Teutscher Liedlein heraus. Goedeke, Grundriß II 33 ff.

ist wichtig, weil der Verfasser hier eine kurze Darstellung des bisherigen Lebenslaufes seines Freundes gibt. Die humanistische Bildung Forsters kann man aus der Vorrede zu seinen Selectissimae Mutetae selectore Georgio Forstero Tom. 1. Norimb. 1542 ersehen. Sie beginnt mit den Worten: '*Cogitanti mihi saepe numero, quanam ratione Musica artium omnium nobilissima, ut quae antiquis temporibus summis honoribus habita, multis vero annis obscurata et neglecta est, ad pristinum honorem ac dignitatem revocari possit, nulla id mihi commodiori ratione fieri posse visum fuit, quam si in publicum Cantilenae selectissimae ederentur, ut earundem suavitate homines capti in admirationem huius praestantissimae artis raperentur, praesertim cum naturae duae, non solum homines verum etiam bruta animalia Musica quantumvis simplici ac rudi afficiantur.*'

Von zwei anderen Freunden wurde Fichard bei der Herstellung seiner Schrift unterstüzt. Der eine war Justinus Gobler. Von ihm sagt Fichard in seinem Widmungsbriefe: '*In qua quidem re . . . non parvam nec contemnendam opem . . . Iustinus Goblerus, Legum apud Trevirorum civitatem professor publicus: vir in bonis quoque studiis ac litteris nequaquam vulgariter eruditus, mihi attulit, ut quem et ipsum quoque argumenti genus hoc delectabat et ob id sua quoque manu aliquot virorum historias ad me descriptas dederit.*' Justinus Gobler, geb. 1503 oder 1504 zu St. Goar, Jurist, zuerst im Dienste des Kurfürsten von Trier Richard von Greiffenklau zu Vollraths — er nennt ihn 'Maecenas meus' — dann im nassauischen, münsterischen und braunschweigischen Dienst, wurde 1559 jedenfalls durch Fichards Vermittlung nach Frankfurt a. M. berufen und vom Rat mit verschiedenen Geschäften betraut. Er starb am 21. April 1567. Außer verschiedenen Chroniken lieferte er eine lateinische Übersetzung der Carolina.[1]) Zu Fichards Werk steuerte er die Lebensbeschreibung des Petrus Mosellanus bei.

Endlich wurde Fichard durch Gerhard Geldenhauer aus Nymwegen (daher Noviomagus), einen niederländischen Humanisten, unterstützt, der 1482 geboren, 1517 Kaplan am Hofe Philipps von Burgund, des Bischofs von Utrecht, war, dann zu den Reformierten übertrat, 1532 Professor der Geschichte und 1534 Professor der Theologie in Marburg wurde und 1542 starb.[2]) Er spendete zu Fichards Werk die Vita Rodolphi Agricolae und Wesseli Gansfortii.

Wir kommen nun zu dem Werke Fichards selbst. Der humanistisch gebildete Gelehrte beabsichtigte eine große Quellensammlung zur Geschichte des Humanismus herauszugeben, indem er sich dazu der Lieblingsform der humanistischen Geschichtschreibung, der Biographie bediente. 'Das scharfe Hervortreten der Persönlichkeit, das dem Reformationszeitalter eigentümlich, der vorherrschende Gedanke eines persönlichen Fortlebens im Nachruhme, richtete den

---

[1]) Graesse, Trésor des livres rares III 98. Allg. Deutsche Biographie IX 301. — Gobler war auch mit Jakob Micyllus befreundet. Er widmet ihm in Sylvae IV 468 eine Epistel vom 4. April 1531 und sendet ihm am 16. September 1540 einen Brief. Classen, Jakob Micyllus S. 78.

[2]) Allg. Deutsche Biographie VIII 530. Dr. J. Prinsen, Gerardus Geldenhauer Noviomagus. Bijdrage tot de kennis van zijn leven en werken. s'Gravenhage 1898.

Geist auf das Individuum und ihre Bedeutung in der Welt- und Literaturgeschichte.'[1]) Waren doch Petrarca und Boccaccio in dieser Richtung vorangegangen, und Trithemius hatte in seinem Catalogus illustrium virorum die erste deutsche Literaturgeschichte und in seinem Liber De scriptoribus ecclesiasticis den ersten modernen Versuch eines allgemeinen Gelehrtenlexikons, eines literarischen Hand- und Nachschlagebuches gegeben. Der Wolfenbüttler Anonymus hatte Biographien von Universitätslehrern von Leipzig, Wittenberg und Frankfurt a. O. geliefert. So erscheint Fichard als der erste deutsche Gelehrte, der Biographien berühmter Männer der Neuzeit herausgab, und zwar beschränkte er sich nicht auf Deutsche, sondern er brachte auch Biographien von Italienern und Engländern. Es kam ihm vor allem darauf an, solche Gelehrte zu feiern, die als Humanisten sich eine Bedeutung verschafft hatten. Er spricht sich im Vorwort folgendermaßen darüber aus: 'Es ist von Wert, das Leben berühmter Männer vor Augen zu stellen, damit man ihre Vorzüge und Tugenden nachahme. Geschichtschreiber haben sich von jeher um die Wissenschaft verdient gemacht, denn sie erkannten, daß die Geschichte die Lehrmeisterin des Lebens ist. Es sind immer hervorragende Männer gewesen, die Gegenstand der Geschichtschreibung geworden sind. So hat Sallust sich mit Catilina und Jugurtha beschäftigt, auch bei Livius traten Männer wie Camillus, Scipio in den Vordergrund. Ja, selbst Cicero wünschte, daß C. Lucceius die Geschichte seiner Zeit schrieb, weil dadurch sein Ruhm vergrößert wurde. Nicht anders verfuhr Plutarch, indem er meinte, daß seine Biographien der Welt dadurch nützten, daß er lieber die Fehler und Tugenden seiner Helden untereinander vergleichen wollte als Universalgeschichte schreiben. Auch ich meinte, ich werde keineswegs etwas Unwürdiges oder Unnützes unternehmen, wenn ich dem Vorbilde Plutarchs folgend die Lebensbeschreibungen von Männern, die in unserem und im vorigen Jahrhundert durch Gelehrsamkeit denkwürdig gewesen sind, in einem Werke vereinige und veröffentliche. Aber nicht 'de meo aere', wie es sprichwörtlich heißt, habe ich gearbeitet, sondern, indem ich von anderen, die entweder mit eben diesen Männern umgegangen sind oder zu derselben Zeit oder an demselben Orte mit ihnen einst gelebt haben, oder die sonst glaubwürdig waren, das Überlieferte oder vorher Geschriebene gleichsam in einem Corpus sammelte und herausgab. Es war keine leichte Arbeit, so viele Quellenschriften und Originaltexte zu durchforschen u. s. w.' Und zuletzt erinnert er an die Hilfe, die ihm Justinus Gobler gewährt hat.

Im ganzen hat Fichard 18 Biographien geliefert, und zwar von Petrarca, Pius II., Campanus, Urceus Codrus, Philipp Beroaldus, Picus von Mirandula, Octavius Cleophilus, Pomponius Laetus, Philippus Corneus, Jacobus Ammanati, Konrad Celtis, Rudolf Agricola, Wessel Gansfort, Petrus Mosellanus, Longolius, Oekolampadius, Johann Colet und Thomas Morus.

Wir lassen nun die Titel der einzelnen Vitae folgen und knüpfen daran einige Bemerkungen über die Quelle, aus der Fichard geschöpft hat.

---

[1]) G. Voigt, Wiederbelebung des klassischen Altertums. 2. Aufl. Berlin 1880/81. II 507.

Virorum, qui superiori nostroque seculo eruditione et doctrina illustres atque memorabiles fuerunt, vitae.

I. Itali

1. Vita clarissimi viri Francisci Petrarchae, per Hieronymum Squarz[i]aficum Alexandrinum composita, ad magnificum patricium Petrum Contarenum. (Bl. 1—10ᵃ.)

Zu den ältesten Biographen Petrarcas (1304—1374), des ersten und bedeutendsten unter den Wiedererweckern der klassischen Studien, des Vorkämpfers und Trägers des Humanismus, gehört Girolamo Squarciafico, der gegen Ende des XV. Jahrh. lebte. Sein in lateinischer Sprache geschriebenes Leben Petrarcas ist teils in der Ausgabe der lateinischen Werke Petrarcas (Venet. 1503), teils in den Baseler Ausgaben der sämtlichen Werke des Dichters (1495. 96) zu finden. Er hat sich ganz an seine Vorgänger, vorzüglich an Paul Vergerius, Cichus Pollentenus, Leonardus Aventinus und Philelphus gehalten. Ersch und Gruber, Allg. Encyklopädie XIX 205.

2. Pii II. Pontificis Maximi per Ioannem Antonium Campanum Episcopum Aretinum vita. (Bl. 10ᵇ—26.)

Enea Silvio de' Piccolomini, als Papst Pius II. (1405—1464), war 'einer der gebildetsten und gelehrtesten Fürsten aller Zeiten, zugleich einer der echtesten Zöglinge der Renaissance' (L. Geiger, Renaissance und Humanismus, Berlin 1882, S. 131). Er hinterließ mehrere historische, geographische, rhetorische und poetische Werke. Sein Leben ist von Bartolomeo Sacchi, genannt Platina, Campano und von ihm selbst beschrieben. 'Giantonio Campano faßte die Verherrlichung des Papstes Pius II. (1458—1464) als seinen vernehmsten Beruf. Er dichtete Pius ein zierliches Epitaph, er hielt oder schrieb ihm zu Siena die Leichenrede und verfaßte endlich eine Beschreibung seines Lebens. Doch verfuhr er dabei geschickter und feiner als die meisten Laudatoren, die sich nur in wirkungslosen Superlativen abmühten. Er schloß sich nämlich an die plutarchische Methode an und setzte das Bild aus einer Reihe von schönen Geschichtchen und Aussprüchen zusammen, die er mit reizender Leichtigkeit zu erzählen und zum Zwecke zu formen verstand' (G. Voigt, Enea Silvio de' Piccolomini als Papst Pius II. und sein Zeitalter, Berlin 1863, III 621 ff.). Campanos Arbeit ist von den Späteren sehr verschieden beurteilt worden; sie ist mehr eine Lobrede als eine unparteiische Charakteristik (L. Geiger a. a. O. S. 136).

3. Ioannis Antonii Campani viri virtute illustris, poetae et oratoris clarissimi, per Michaelem Fernum Mediolanensem vita. (Bl. 27ᵇ—48ᵃ.)

Voran steht (Bl. 27ᵃ) Michaelis Ferni Mediolanensis in Ioannis Antonii Campani . . . a se editam vitam Praefatio.

Giovanni Antonio Campano aus Cavelli (1427—1477), Professor der Beredsamkeit in Perugia. Von Papst Pius II., der ihn hier kennen lernte, wurde er 1460 zum Bischof von Cortona, 1463 zum Bischof von Teramo erhoben. Von Paul II. wurde er 1471 auf den Reichstag zu Regensburg gesandt, damit er die deutschen Fürsten durch die Gewalt seiner Rede zu einem Bündnis gegen die Türken vermochte. Von Sixtus IV. wurde er der ihm anvertrauten

Statthalterschaften von Todi, Foligno und Città di Castello entsetzt und aus dem Kirchenstaate verbannt. Er zog sich nach Teramo zurück, wo er am 4. Juli 1477 starb. Ersch und Gruber, Allg. Encyklopädie XV 36.

Campani opera ed. Mich. Fernus erschienen Rom. 1495 und Venet. 1502. Michael Ferno hat beiden Ausgaben die Vita Campani vorausgeschickt. Fichard benutzte wahrscheinlich die Ausgabe von 1502, worin sowohl die Vita Pii II. als des Campanus Vita von Michael Ferno steht.

4. Vita Antonii Vrcei Codri a Bartholomeo Blanchino Bononiense condita, ad Mimum Rescium senatorem Bononiensem. (Bl. 48ᵇ—55ᵃ.)

Urceo Codro aus Rubiera (1446—1500), seit 1482 Professor der griechischen Literatur in Bologna. Als solcher entfaltete er eine große Wirksamkeit und gewann großen Ruhm. Er war auch ein guter Latinist, seine lateinischen Gedichte zeigen Talent und Geschmack, seine Übersetzungen und Kommentare bekunden große Gelehrsamkeit, besonders gerühmt wird der Kommentar zur Aulularia des Plautus. L. Geiger a. a. O. S. 178. C. Malagola, Antonio Codro detto Vrceo. Bologna 1878.

Fichard entnahm die Vita aus Ant. Codrus Vrceus, Orationes epistolae etc. cura Phil. Beroaldi. Bonon. 1502.

5. Philippi Beroaldi vita per Bartholomeum Blanchinum condita ad Camillum Palaeotum. (Bl. 55ᵇ—58ᵃ.)

Philipp Beroaldus (1453—1505), Lehrer der alten Literatur in Bologna, besorgte die Ausgabe mehrerer Autoren, wie Plinius, Properz. In Beroaldi commentationes in Suetonium, Venet. 1506 und Par. 1512, ist angefügt Ph. Beroaldi vita, die Fichard benutzte. Fr. Gotth. Freytag, Adparatus litterarius Lips. 1752 I 256 und III 657, nennt die Suetonausgabe und fügt hinzu: Beroaldi vita invenitur etiam in Io. Fichardi vitis illustr. virorum. Francof. 1536 S. 55 f. Auch in Ersch und Gruber, Encyklopädie IX 223 s. v. Beroaldus wird Fichards Werk zitiert.

Über Camillus Palaeotus Bononiensis vgl. Lil. Greg. Gyraldus herausg. v. Wotke. Berlin 1894, S. 30.

6. Ioannis Pici Mirandulae viri omni disciplinarum genere consummatissimi vita, per Ioannem Franciscum illustris principis Galeotti Pici filium aedita. (Bl. 58ᵇ—72ᵃ.)

Giovanni Pico Graf von Mirandola (1462—1494), genannt der Phoenix saeculi sui, von den Zeitgenossen als ein Wunder von Gelehrsamkeit und Genie gepriesen, veröffentlichte 1486 in Rom 900 Thesen (Conclusiones philosophicae, cabalisticae et theologicae), die er öffentlich zu verteidigen sich erbot. Als einige dieser Sätze als ketzerisch bezeichnet wurden, schrieb er eine Apologie der Thesen. Er bekämpfte die Astrologie, indem er sie als die Quelle der Gottlosigkeit und Sittenverderbnis erklärte. In der Schrift De dignitate hominis setzte er den Begriff des Menschen, sein Verhältnis zur Gottheit auseinander. In seinen letzten Lebensjahren gehörte er zu den Mitgliedern der Tafelrunde Lorenzos von Medici. L. Geiger a. a. O. S. 200 ff. Sein Leben beschrieb sein Neffe Giovanni Francesco Pico von Mirandola. Die Vita erschien vor den Aus-

gaben von des Oheims Opera, zuerst Bol. 1496. Graesse, Trésor des livres rares et précieux V 283. Thomas Morus schrieb 1510 eine englische Übersetzung der Biographie Picos von Mirandola.

7. Octavii Cleophili Fanensis vita per Franciscum Polyardum. (Bl. 72ᵇ—73ᵇ.)

Octavius Cleophilus aus Fano (1447—1490), ein geschmackvoller Dichter, der in Ferrara, Rom und an anderen Orten lebte. Lil. Gregorius Gyraldus de poetis nostrorum temporum ed. K. Wotke, Berl. 1894, S. 20 nennt seine Schriften, darunter eine Anthropotheomachia und drei Bücher de bello Fanensi. Leich, Annales typographici Lipsienses (Lips. 1732) S. 78 zitiert: Poetarum famosiorum pluriumque celebratissimorum virorum Octavii Cleophili Fanensis Catalogus admodum elegans et lectu iucundus pervigili cura Georgii Dittanii Menigensis elimatus, Lips. 1501. Ihm folgt F. G. Freytag, Adparatus litterarius I, Lips. 1752, S. 513, indem er sein tragisches Ende beschreibt: Diem obiit ex veneno, quod ab uxoris patre, cum Medinae (civita vecchia) commoraretur, illi propinatum fuerat, qui hac ratione promissa illum dote fraudare existimaverat. Octavii Iulia et epistolae de amore, Neapoli 1478, und Libellus de coetu poetarum (s. l.) nennt Graesse, Trésor des livres rares II 200.

8. Pomponii Laeti vita per Marcum Antonium Sabellicum ad Marcum Antonium Maurocenum equitem scripta. (Bl. 74ᵃ—76ᵃ.)

Pomponio Leto (1428—1498), 'Schüler und Nachfolger des Lorenzo Valla, das Oberhaupt der platonischen Akademie in Rom, ein eifriger Lehrer, der durch seine Vorlesungen über die Schriftsteller des römischen Altertums bei der studierenden Jugend Eifer erweckte und durch die von ihm angeregte und unterstützte Aufführung römischer Dramen zur Neubelebung dramatischer Dichtungen mitwirkte' (L. Geiger, Renaissance und Humanismus S. 148). Sein Biograph M. Antonius Sabellicus, der früher in Rom in der Umgebung des Pomponius Laetus gelebt hatte, lehrte in Venedig die freien Künste, schrieb ein Geschichtswerk über Venedig, kommentierte verschiedene römische Schriftsteller und verfaßte Reden und Gedichte. Pomponii Laeti opera omnia erschienen 1510. Ihnen war hinzugefügt vita eius per Sabellicum. Argentor. 1510. Graesse, Trésor IV 70.

9. Petri Philippi Cornei Perusini vita per Franciscum Maturantium Perusinum scripta. (Bl. 76ᵇ—79ᵇ.)

Petrus Philippus Corneus war ein berühmter Professor der Jurisprudenz in Perugia. Er erreichte das hohe Alter von 73 Jahren. Sein Biograph Franciscus Maturantius war Professor der griechischen und römischen Literatur in seiner Vaterstadt Perugia.

10. Vita Iacobi Papiensis Cardinalis per Iacobum Volaterranum descripta. (Bl. 80ᵃ—81ᵃ.)

Jacopo Ammanati aus Pavia (1422—1479), wurde 1461 Kardinal. 'Er gehörte zu den wenigen Lieblingen des Papstes Pius II., des grimmen Humanistenverfolgers, und richtete sich auch als Schriftsteller in Briefen und Kommentarien ganz nach Pius.' Geiger a. a. O. S. 135. Sein Biograph Jacob von

Volterra war sein Sekretär, er wurde 1479 Sekretär des Papstes Sixtus IV. und verfaßte Tagebücher, die die Zeit von 1472—1484 umfassen. S. Iac. Volaterrani Diarium Romanum bei Muratori Script. rer. Ital. Vol. XXIII.

II. Germani

1. Conradi Celtis Protucii poetae Germani vita per Sodalitatem litterariam Rhenanam. (Bl. 81ª—83ª.)

Konrad Celtis (1459—1508), bekannt als der eifrigste Verbreiter des Humanismus im Deutschen Reiche, der Stifter gelehrter Gesellschaften, der erste deutsche gekrönte Dichter. Die von einem Mitgliede der rheinischen Sodalität aufgeschriebene Vita enthält die Hauptmomente aus dem Leben des Celtis bis zum Jahre 1492 und außerdem eine Sammlung seiner Denksprüche und Grundsätze, die von Mitgliedern der rheinischen Sodalität als der besonderen Beachtung würdig aufgezeichnet worden waren. Sie erschien in der durch die Bemühungen seiner Wiener Freunde fünf Jahre nach des Dichters Tode in Straßburg veranstalteten Ausgabe seiner Oden: Conradi Celtis Protucii libri Odarum quatuor. Argentorati ex officina Schüreriana, ductu Leonhardi et Lucae Alantsee fratrum, ann. MDXIII. mense Majo (4°. Bl. 9—11). Aus dieser Quelle schöpfte Fichard. Ihm folgte Melch. Adam, Vitae Germanorum philosophorum, Francof. 1663, S. 29—32, mit der Angabe seiner Quelle: Ex volumine 1. de vitis illustr. virorum Johan. Fichardi. Auch F. G. Freytag, Adparatus litterarius, Lips. 1753, II 1386 gibt Fichard als Quelle an. — Neuerdings ist die Vita gedruckt von J. Aschbach, Die früheren Wanderjahre des Conrad Celtis und die Anfänge der von ihm errichteten gelehrten Sodalitäten, in den Sitzungsberichten der Wiener Akademie der Wissenschaften, Philos.-histor. Klasse LX (1869) S. 137—141.

2. Vita Rodolphi Agricolae Frisii autore Gerardo Geldenhaurio Noviomago. (Bl. 83ᵇ—87ª.)

Voran steht auf Bl. 83ª: *Sequitur Agricolae vita. Gerardus Geldenhaurius Noviomagus Ioanni Fichardo V. I. Doctori et civitatis Francofordiae Advocato S. P.*

En habes Rodolphi Agricolae Frisii vitam, non tam eleganter et copiose quam simpliciter ac vere scriptam. Huiusmodi enim scripti genus, quod ad morum institutionem pertinet, magis simplicem veritatem quam phaleratam illam facundiam requirere non ignoras. Nihilominus ego Aesopicae corniculae exemplo, alienis plumis (ut cernis) tanti viri vitam exornare conatus sum. Quare si mihi contigerit quod Corniculae, nullum video iustae querelae locum. Vnum saltem me consolabitur, quod tui, hoc est, immortalis amici causa vel deplumationis periculum non subterfugerim. Bene vale, Datae Marpurgi Cal. Ian. An. 1536.

Mit diesem Briefe sandte Professor Geldenhauer in Marburg die von ihm verfaßte Lebensbeschreibung Rudolf Agricolas (1443—1485), eines der namhaftesten und einflußreichsten Förderer der humanistischen Studien, an Fichard. Sie wurde von Melchior Adam in seinen Vitae Germanorum philosophorum Francof. 1663 S. 13—21 benutzt. Auch Zedler, Universallexikon X 714 nennt Geldenhauers Vita Rodolphi Agricolae und Wesseli Gansfortii als befindlich in

Fichardi Vitis illustr. virorum. In A. J. van der Aas Biographisch Woordenboek der Nederlanden I 120—123 ist Geldenhauers Vita nicht erwähnt.

2. Vita Wesseli Gansfortii Phrisii vita ex primo libro Illustrium virorum inferioris Germaniae Gerardi Geldenhaurii Noviomagi. (Bl. 87ᵇ—88ᵃ.)

Wessel Gansfort aus Groningen (1420—1489), wegen seiner Gelehrsamkeit von seinen Verehrern Lux mundi genannt, studierte in Köln, war 1456 Dozent in der philosophischen Fakultät der Universität Heidelberg, lebte später in Paris, Venedig und in seiner Heimat in Klöstern ganz der Wissenschaft und der Frömmigkeit. Von protestantischer Seite ist er zu den Reformatoren vor den Reformatoren (C. Ullmann in seinem Buche, Gotha 1866, II 235 ff., Schmidt in der Realencyklopädie für protestantische Theologie XII 791 ff.) gezählt worden; neuerdings hat N. Paulus, Über Wessel Gansforts Leben und Lehre (im Katholik, Zeitschrift für katholische Wissenschaft und kirchliches Leben LXXX [1900] S. 11. 138. 226 ff.) ihn für die katholische Kirche zurückerobert. Geldenhauers Vita ist folgendem Werke vorgedruckt: M. Wesseli Gansforti Groningensis Opera, quae inveniri potuerunt, omnia. Groningae 1614. Auch hier ist als Quelle Geldenhauers liber de viris illustribus inferioris Germaniae angeführt, allein dieses Buch ist nicht im Druck erschienen und Fichard wahrscheinlich als Handschrift zugegangen. Dem neuesten Biographen Geldenhauers Dr. J. Prinsen ist es trotz aller Nachforschungen ebenfalls nicht geglückt ein Werk von Geldenhauer mit obigem Titel zu entdecken. Benutzt wurde die Vita von Melch. Adam, Vitae Germanorum philosophorum, Francof. 1663, S. 21—24.

4. Petri Mosellani Protegensis vita a Iustino Goblero LL. Licentiato congesta ad Ioannem Fichardum Doctorem et Advocatum Francphurtensem amicum syncerissimum. (Bl. 88ᵇ—93ᵃ.)

Petrus Mosellanus (Peter Schade aus Bruttig an der Mosel) (1493—1524), Professor der griechischen Literatur an der Universität Leipzig, wirkte durch seine Paedologia und durch Kommentare zu griechischen Autoren sehr vorteilhaft auf die Verbreitung der humanistischen Studien. O. G. Schmidt, Petrus Mosellanus, Leipzig 1867, der auch Goblers Vita Mosellani als befindlich in Io. Fichard, Virorum ... vitae Francof. 1536 S. 88ᵇf. zitiert. Der Schluß der von Gobler seinem Freunde Fichard übersandten Vita lautet übrigens: Vale vir clarissime. Dat. apud Treviros Mensis Martij die prima Anno 1536. — Melch. Adam, Vitae philosophorum Germanorum, Francof. 1663 S. 57—63 benutzte die Vita Petri Mosellani mit dem Vermerk: Justinus Gobler ad Ioannem Fichardum I. C. Unter den Schriften Goblers führt Zedler im Universallexikon XI 61 sie auch auf unter Angabe der Quelle: Fichardi Vitae Viror. illustrium.

5. Christophori Longolii vita. (Bl. 93ᵇ—100ᵇ.)

Christophorus Longolius aus Mecheln (1490—1522), ein Rechtsgelehrter, der in Valence studiert und in Paris die Rechte ausgeübt hatte, dabei aber humanistisch gebildet war. Nachdem er England, Deutschland, Frankreich,

Italien und die Schweiz durchreist und unter Ludwig XII. im Neapolitanischen Kriege gedient hatte, ließ er sich in Padua nieder. Er schrieb einen Kommentar zum Ius civile und Reden, von denen er eine gegen Luther richtete (in Luterianos iam damnatos). Jöcher, Gel.-Lexikon II 2517. Fichard hat seine Quelle nicht angegeben, daher hielt ihn Melchior Adam, der in Vitae Germanorum philosophorum, Francof. 1663, S. 45—57 die Vita Longolii abdruckt, für den Verfasser, indem er als Quelle angab: Ioannes Fichardus I. C. Sie findet sich auch in Henr. Pantaleon, Prosopographia heroum atque illustrium virorum totius Germaniae, Basil. 1565, III 54—56. Fichard benutzte aber für seine Ausgabe ein zu Florenz 1524 erschienenes Werk: Christophori Longolii orationes et epistolae et liber unus epistolarum Bembi et Sadoleti per haeredes Philippi Iuntae, dem vorausgeschickt ist Longolii vita perdocte quidem atque eleganter ab ipsius amicissimo quodam exarata. Fichard hat sich nicht darum bemüht den Namen des Freundes zu erforschen, der dem Longolius durch eine Biographie ein bleibendes Denkmal gesetzt hat. Der Name war auch lange Zeit unbekannt, bis Fr. Jak. Beyschlag, Sylloge variorum opusculorum, Hal. Suev. 1729, I 61—142 in einer Dissertatio epistolica, in qua disquiritur, an vita Christoph. Longolii, quae Epistolis eius in editionibus plerisque praefixa legitur, Reginaldum Polum habeat auctorem, den Beweis lieferte, 1. daß Longolius selbst in der letzten Zeit seines Lebens seinen Freund Polus gebeten hat, seine Lebensgeschichte zu schreiben, 2. daß dieser seinem Genossen und Freund diesen Dienst wirklich geleistet hat, 3. daß jene Vita die alte Vita und von Polus verfaßt ist, der sich damals noch im blühenden Lebensalter befand. Reginald Pole (1500—1558), Sohn des Richard Pole und der Margarete, Gräfin von Salisbury, einer Tochter des Herzogs Georg von Clarence, Bruders des Königs Eduard IV., wurde im Februar 1521 von König Heinrich VIII. nach Italien gesandt, um Studien zu machen. In Padua schloß er Freundschaft mit Longolius, Bembus, Caraffa, Sadoletus, Nicolaus Leonicenus u. a. 'Longolius died in his house there and left him his library. Pole wrote the anonymous life prefixed to Longolius's collected writings (Florence 1524).' Dictionary of National Biography edited by Sidney Lee, Vol. XLVI (London 1896) S. 35. Pole ist der spätere Kardinalerzbischof von Canterbury. — Unverständlich ist mir Prinsens Bemerkung (Gerardus Geldenhauer S. 118) in der Aufzählung der Vitae von Fichard: 'Christophorus Longolius, volgens schriftelijke aanteekening door Simon Villanova.'

6. Vita Ioannis Oecolampadii theologi per V[olfgangum] Capitonem descripta. (Bl. 101ᵃ—106ᵇ.)

Johannes Oekolampadius (1482—1531), neben Zwingli der bedeutendste Mitarbeiter am schweizerischen Reformationswerke. Fichard schätzte Oekolampadius, den er in Basel kennen gelernt hatte, sehr hoch; denn dieser hatte die Berufung seines Lehrers Simon Grynaeus für den Lehrstuhl der Rhetorik und des Sebastian Münster für den des Hebräischen an die Universität Basel bewirkt. Darum wollte er ihm in seinem Werke ein Denkmal setzen. Er fand

die Biographie Oekolampads dem im März 1534 in Straßburg bei Matthias Apiarius erschienenen, von Wolfgang Capito herausgegebenen Kommentar Oekolampads zum Propheten Ezechiel vorgedruckt und nahm sie in sein Werk auf.

III. Angli

1. Ioannis Coleti vita, per Desiderium Erasmum Roterdamum ad Iodocum Ionam Anno Domini M. D. XXI. scripta. (Bl. 106ᵇ—112ᵃ.)

John Colet (1466—1519), Dr. theol., seit 1505 Dechant an St. Paul in London, hielt in Oxford Vorträge über die Theologie, bekämpfte den scholastischen Kirchenglauben, rügte die Fehler der Geistlichkeit, besonders der Mönche, und verwarf Cölibat und Ohrenbeichte. Er wurde der Ketzerei angeklagt und lief Gefahr zum Feuertode verurteilt zu werden, aber der Tod entzog ihn seinen Verfolgern; er starb am 16. September 1519. Ersch und Gruber, Allgem. Encyklopädie XVIII 249. Als Quelle diente Erasmi Roterd. vita I. Coleti in Fichardi vitis virorum illustrium 106.

Justus Jonas war am 2. Mai 1519 in seiner Abwesenheit zum Rektor der Universität Erfurt gewählt worden; kurz vorher hatte er auf Eoban Hesses Rat in Begleitung des Caspar Schalbe eine Reise in die Niederlande angetreten, um dem berühmten Erasmus, 'der Sonne des Zeitalters', nach der Sitte der Zeit den Zoll der Verehrung zu entrichten. Er traf Erasmus in Antwerpen und wurde auf das freundlichste aufgenommen, ja, es erfolgte sogar ein Briefwechsel zwischen beiden, der mehrere Jahre andauerte. Am 13. Juni 1521 sandte Erasmus an Jonas auf dessen Bitte eine Schilderung des Lebens und Charakters des John Colet als ein 'egregium pietatis exemplum ad quod tuum institutum attemperes. Ex rure Andrelaeo' (Anderlecht bei Brüssel). Fichard entnahm diesen Brief den 'Epistolae D. Erasmi Roterdami ad diversos et aliquot aliorum ad illum, per amicos eruditos ex ingentibus fasciculis schedarum collectae. Basileae apud Io. Frobenium. An. MDXXI. Pridie Cal. Septembris'. Hier steht er S. 569—579. Erwähnt ist er auch von G. Kawerau, der Briefwechsel des Justus Jonas, Halle 1884, I 62 Nr. 53.

2. Thomae Mori vita per Desiderium Erasmum Roterdamum. (Bl. 112ᵃ—119ᵃ.)

Thomas Morus (1477—1535), der berühmte Kanzler Heinrichs VIII. von England, studierte in Oxford und zeigte für die klassischen Studien lebhaftes Interesse. Seit 1499 verband ihn eine innige Freundschaft mit Erasmus, die das ganze Leben über gedauert hat. Häufig war Erasmus der Gast seines Freundes. Beide verband die Vorliebe für Lucian, und des Erasmus Encomium Moriae entstand auf Anregung des Thomas Morus, dessen Utopia als ein Werk der Renaissance anzusehen ist, denn der Verfasser war Humanist. Die Biographie, die Erasmus von seinem Freunde gegeben hat, reicht bis zum Jahre 1519. Sie ist in einem Briefe vom 23. Juli 1519 enthalten, den Erasmus an Hutten geschrieben hat, und steht in den Epistolae D. Erasmi Roterdami ad diversos etc. collectae. Basileae An. MDXXI S. 432—437. Hieraus schöpfte Fichard die Vita des Thomas Morus; aber er führt die Namen der drei Töchter des Morus

und seines einen Sohnes nicht an, läßt auch am Ende einige Sätze weg und schließt bei den Worten des Erasmus: *Habes imaginem ad optimum exemplar a pessimo artifice non optime deliniatam.* Dann fährt Fichard fort: *Hactenus Erasmus de vita Mori. Caeterum de morte eius viri varii fuerunt et etiamnunc sunt rumores. Nos autem eam mortis expositionem, quae et vitae ipsius magis consona est et publice iam circumfertur legiturque, hic subijciemus. Illa sic habet.* Und nun folgt Bl. 116ª—119ª 'Expositio fidelis de morte Thomae Mori et quorundam aliorum virorum in Anglia. Anno M. D. XXXV. P. M. Caspari Agrip. S. D.' mit Auslassung des ersten Satzes. Fichard benutzte die in Paris 1535 erschienene Ausgabe; eine andere in Antwerpen 1536 erschienene notiert Dictionary of National Biography XXXVIII (1894) 439ᵇ. Diese 'Expositio fidelis', so heißt es hier, described in detail the martyr's death. Sie findet sich gedruckt in Fr. Iac. Beyschlagii Sylloge variorum opusculorum. Hal. Suev. 1729. I 243—257.

Der Brief des Erasmus an Hutten ist neuerdings auch in Hutteni opera ed. Böcking I 278—286 gedruckt. Er ist auch deswegen merkwürdig, weil er des Erasmus Ansicht über die Tendenz der Utopia enthält: '*Vtopiam hoc consilio edidit, ut indicaret, quibus rebus fiat, ut minus commode habeant res publicae: sed Britannicam potissimum effinxit, quam habet penitus perspectam cognitamque.*'

Christian Egenolph hatte, wie wir schon gemeldet haben, am Schluß des Buches in einer an den Leser gerichteten Ankündigung die Erwartung ausgesprochen, daß Fichard demnächst einen zweiten Teil seiner Vitae memorabiles erscheinen lassen werde. Dieser zweite Teil ist nicht erschienen; wir müssen annehmen, daß Fichard nach seiner Rückkehr aus Italien durch andere schriftstellerische Pläne davon zurückgehalten wurde. In der Tat war er von dem gelehrten Drucker Oporinus in Basel gebeten worden, die Schrift des Bernardinus Rutilius († 1538) Vitae veterum Iurisconsultorum, Rom. 1536, bis in die neueste Zeit fortzusetzen. Auf wiederholtes Zureden Oporins hat sich Fichard dazu verstanden, die Lebensbeschreibungen der berühmteren Rechtsgelehrten von Irenius bis auf Zasius unter Benutzung der ihm zugänglichen Quellen und mit Einfügung der von ihm in Italien gesammelten Grabschriften in Umrissen darzustellen. Wir stellen auf Grund der Stintzingschen Untersuchungen (Geschichte der deutschen Rechtswissenschaft I 592) fest, daß Fichards Arbeit nicht ohne Wert ist und mit Recht von Späteren vielfach benutzt worden ist. Mit besonderer Vorliebe hat Fichard das Leben seines verehrten Lehrers Ulrich Zasius (1461—1535) geschildert, der als der Reformator der Jurisprudenz galt und ein humanistisch gebildeter Jurist war. Auch in einer schwungvollen sapphischen Ode (De laudibus incomparabilis legum doctoris Vdalrici Zasii praeceptoris colendissimi) hat er seinen Lehrer verherrlicht, und die poetischen Aufschriften zweier noch vorhandenen Kollegienhefte bekunden die dankbare Gesinnung, von der er gegen ihn erfüllt war. Die Descriptio brevis cursus vitae meae und die Italia, seine Reisebeschreibung

durch Welschland, hat Fichard mit lateinischen Distichen eingeleitet. Dem Sohne des Jakob Micyllus, dem kurpfälzischen Kanzler Julius Micyllus, der mit der Sammlung der Gedichte des Vaters beschäftigt war, sandte Fichard ein lateinisches Gedicht, worin er seine Freude über die Absicht des Sohnes aussprach. Seinen Freund und Fachgenossen Heinrich Husanus, den Verfasser der Lüneburger Reformation, feierte er in einem Epigramm, und zur Hochzeit seines ehemaligen Lehrers Johannes Sinapius, der sich 1538 mit Franziska Boussiron, einer Hofdame der Herzogin Renata, in Ferrara vermählte, verfaßte er ein längeres Carmen, desgleichen 1577 ein Carmen zur Hochzeit des Henricus Petreius mit der Witwe des bekannten Theologen Flacius Illyricus. Übrigens erklärt Petreius in seiner Biographie, Fichard habe anonym einen Band Carmina veröffentlicht. Sein Votum ad Jesum Christum vom Jahre 1578 wird wohl sein letztes lateinisches Gedicht gewesen sein. Es findet sich in des Petreius Aulica vita et opposita huic vita privata, einer Art Anthologie aus antiken und modernen Schriftstellern, die der Verfasser dem Fichard widmete. In der Epistola dedicatoria vom 18. Oktober 1575 sagt Petreius: 'Si excellentem doctrinam, sapientiam, moderationem, candorem, humanitatem tuam animo intueor et consentientem omnium recte iudicantium de virtute tua vocem respicio, praeterquam te patronum, quem hoc loco in ipso quasi Aulae vestibulo compellare aut cui libellum hunc rectius tuendum committere possim, non invenio.' Petreius schrieb die Widmung an demselben Tage, an dem vor zwei Jahren Fichards hoffnungsvoller Sohn Christoph, den er zur Fortsetzung seiner Studien nach Padua gesandt hatte, dort dem Fieber erlag.

Auch der verdiente Rektor der Fürstenschule St. Afra in Meißen Georg Fabricius (1516—1571) widmete dem Rechtsgelehrten und Advokaten zu Frankfurt Johann Fichard, 'viro, ut omnes iudicant, doctissimo et iuris prudentissimo et, ut scripta testantur, in melioribus etiam studiis versato atque de omni litterarum genere praeclare sentienti' die Frucht seiner italienischen Reise: 'Antiquitatis monumenta insignia' (Basil. 1550). Ein Schüler des Fabricius, Johann Lauterbach von Noscowitz, der sich mit der lateinischen Poesie beschäftigte, schrieb ein Encomium Fichardi. Und wenn wir den Briefwechsel Fichards sammeln wollten, so würden wir die erlesensten Geister des XVI. Jahrh. vereinigt finden, mit denen Fichard in persönlichem Verkehr stand. Wir erinnern nur an Grynaeus, Zasius, Micyllus, Gercander, Petreius, Oporinus, Camerarius, Fabricius, Forster, Geldenhauer, Gobler, Sinapius, Bonamicus, Sichard, Gerbelius, Claudius Pius Peutinger, Husanus und könnten es bestätigen, daß Fichard in der Geschichte des Humanismus eine hervorragende Stelle einnimmt.

ANSTAND UND ETIKETTE NACH DEN THEORIEN DER HUMANISTEN[1])

Von Aloys Bömer

Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes 'Anstand' wird die physische des Ruhig-Unbeweglich-Dastehens sein, wie sie die Weidmannssprache festgehalten hat. Auf das ästhetische Gebiet übertragen bezeichnet der Begriff zunächst auch das Ruhige, Feste in der Haltung und Bewegung des Körpers und seiner Glieder gegenüber dem Haltlosen, Schlottrigen, dann unsere äußere Erscheinung überhaupt, im weiteren und jetzt am häufigsten mit ihm verknüpften Sinne aber auch unser ganzes Benehmen, unsere Lebensart. Immer jedoch betrifft der Anstand das Äußere, die Form unserer Handlungen, während von dem Inneren, der Gesinnung, die Sittlichkeit ausgemacht wird. Die Sitten- oder Tugendlehre strebt den Menschen innerlich zu bessern und zu veredeln, Aufgabe der Anstandslehre dagegen ist es, ihn nach außen hin zu vervollkommnen. Den Inbegriff der herkömmlichen Formen und Gebräuche der Gesellschaft, namentlich der vornehmeren, pflegen wir 'Etikette' zu nennen. — Jeder Mensch hat ein natürliches Anstandsgefühl. Nach der negativen Seite hin besonders stark ausgebildet, sagt es ihm, daß das eine sich nicht schicke, das andere aber wohl. Solche elementaren Anstandsbegriffe sind objektiv feststehend. Daneben aber gibt es einen konventionellen Anstand, der subjektiv wandelbar ist nach Zeiten, Orten, Völkern, Gesellschaftsklassen, Individuen. Dieser konventionelle Anstand, wie er sich im XV. und XVI. Jahrh. in den Anschauungen der Jünger des wiedererweckten klassischen Altertums offenbart und theoretisch von ihnen festgelegt worden ist, soll der Gegenstand vorliegender Untersuchung sein. Während die in den nationalen Sprachen aufgezeichneten Quellenschriften für dieses Gebiet der Kulturgeschichte schon hinlänglich ausgebeutet sind, hat die einschlägige lateinische Literatur jener Zeit mit Ausnahme einer einzigen Schrift, der Civilitas morum des Erasmus, bislang noch kaum Verwertung ge-

[1]) Bei Anfertigung dieser Arbeit habe ich mich umfassender Auskunft von etwa 40 deutschen und außerdeutschen Bibliotheken zu erfreuen gehabt. Ihre Namen nennen die bibliographischen Verzeichnisse der humanistischen Quellenschriften. Besonderen Dank aber schulde ich der Kgl. Hof- und Staatsbibliothek zu München, den Universitätsbibliotheken zu Heidelberg und München, der Kgl. Landesbibliothek zu Stuttgart und den Stadtbibliotheken zu Köln, Frankfurt a. M. und Mainz, deren Schätze an Ort und Stelle einzusehen mir vergönnt war, sowie der Königlichen Bibliothek zu Berlin, der Kgl. Universitätsbibliothek zu Göttingen und der Herzoglichen Bibliothek zu Wolfenbüttel, welche die gewünschte Literatur zu übersenden die Güte gehabt haben.

funden, ja ein großer Teil der hergehörigen Stücke ist überhaupt gegenwärtig so gut wie unbekannt. Welch' reiches kulturgeschichtliches Material gleichwohl in ihnen verborgen ruht, werden die folgenden Blätter lehren.

Auf eine gute äußere Erscheinung, das vorzüglichste Gebot des Anstands, ist vielleicht zu keiner Zeit und von keinem Volke größerer Wert gelegt als von den Griechen des klassischen Altertums. Ihr Erziehungsideal war die Kalokagathie, die äußere und innere Schönheit und Güte. Weil ihnen das Schöne und Gute aber ein Begriff war, konnte nur ein schöner d. h. ein körperlich harmonisch ausgebildeter Mensch in ihren Augen ein guter sein. Dieses echte Ebenmaß in Haltung und Bewegung des Körpers wurde Knaben und Jünglingen durch eine reichentwickelte Gymnastik vermittelt. Die Beibringung der Anstandsformen des Verkehrs aber, denen nicht minder großer Wert beigemessen wurde, lag in der Hand des Pädagogen, den seit den Perserkriegen jeder Wohlhabende für seine Kinder hielt. Dieser hatte dafür zu sorgen, daß sein Zögling sich auf der Straße ordentlich betrug, daß er älteren Personen ehrerbietig Platz machte, daß er die Tischregeln befolgte u. s. w.

Das Streben der Römer zielte nicht auf das Schöne und Gute an sich, sondern auf das Nützliche. Das römische Kind, das für die praktischen Bedürfnisse des Lebens erzogen, zu einem brauchbaren Werkzeuge seines Vaterlandes gemacht werden sollte, lernte in der alten, unverdorbenen Zeit in der Familie bei den Eltern den erforderlichen Anstand, der Sohn an der Seite des Vaters, die Tochter an der der Mutter. Erst als griechischer Einfluß in Rom eindrang und die römische Tugend vor ihr weichen mußte, traten auch hier Pädagogen an die Stelle der Eltern, freilich nicht zum Besten des Volkes, denn die alte einfache Kinderzucht wurde von raffinierter Verweichlichung und übertriebenem Luxus abgelöst. Während das Altertum moralisch und politisch selbst seinen Untergang heraufbeschwor, trieb es noch eine kostbare Blüte: die humanitas, die Bildung zu dem, was den Menschen über das Tier erhebt, was ihn zum Menschen macht, die harmonische Ausbildung seiner ethischen und intellektuellen Fähigkeiten.

Dieses neue Ideal vertiefte das Christentum nach der religiös-sittlichen Richtung hin, konnte sich aber seinerseits zunächst vor einer gewissen Engherzigkeit nicht bewahren.

Die Pädagogik der Kirchenväter zielte auf ein mönchisches und asketisches Leben. Mochte auch in der Bibel wiederholt auf die Bedeutung des Anstandes hingewiesen werden, der beständige Blick ins Jenseits, die Überzeugung, daß das Leben auf der unvollkommenen Erde nur eine kurze Vorbereitungszeit sei für ein besseres Dasein in einer vollkommneren Welt, drückte doch den Wert guter äußerlicher Lebensformen nicht unerheblich herab. Eine durchgreifende Wendung in dieser Beziehung datiert erst aus der Zeit der Kreuzzüge.[1]) Da trat neben den Geistlichen, der bisher allein im

---

[1]) Allerdings finden sich in dem ca. 50 Jahre vor dem 1. Kreuzzuge gedichteten Ruodlieb 'bereits so zusammenhängende Züge höfischen Wesens, daß eine bewußte Pflege des-

Besitze der Bildung gewesen war, als Mitteilhaber im Reiche des Geistes der Ritter, beseelt von völlig anderen Idealen. In direktem Gegensatze zu jenem, der den Freuden dieser Welt zu entsagen und die eigene Individualität um eines höheren Zweckes willen zu opfern lehrte, lebte und starb dieser für seine Ehre und für seine Liebe. Nach Jahrhunderten geringerer Wertschätzung folgte wieder eine Zeit, in der dem Anstande ein unvermeßlicher Wert beigelegt wurde. Die beste Tugend des Ritters ist die 'zuht' oder 'hövescheit' (eine Übersetzung des französischen 'courtoisie'), und zu dieser Zucht gehört das äußere feine Benehmen ebensosehr wie die Bildung des Gemütes, die Sittlichkeit. Ja für das Rittertum sind, wie einst für die Griechen, beide Begriffe eigentlich wieder unzertrennbar. Für das vorzüglichste Mittel zur Erlernung des Anstandes wurde nun auf einmal der Verkehr der beiden Geschlechter gehalten, ein Ding, das von den Kirchenvätern als etwas außerordentlich Gefährliches ausgegeben war. Die tonangebenden Lehrmeister auf dem Gebiete der gesellschaftlichen Formen aber waren schon damals die Franzosen, und bereits in jener Zeit zeigten wir Deutschen uns wie heute noch stets willig und bereit, was uns von Frankreich vorgemacht war, nachzuahmen. Leider sollte die Blüte von Zucht und Sitte nur von kurzer Dauer sein. Schon um die Mitte des XIII. Jahrh. macht sich ein Verfall bemerkbar. Aber dafür überträgt sich damals die feinere Bildung von dem Rittertum auch auf eine andere Gesellschaftsklasse, auf den besseren Bürgerstand. Freilich verlieren die Lebensformen durch diesen Übergang viel von ihrer ursprünglichen Ungezwungenheit und Frische. Sie nehmen sich in den braven Bürgersleuten des XIV. und XV. Jahrh. etwas steif und philisterhaft aus. Die Damen treten jetzt wieder mehr aus der Gesellschaft zurück. Ein neuer Umschwung in den Anschauungen und Formen des Lebens trat dann in der Zeit ein, welche uns beschäftigen soll: in der Periode des wieder erwachenden klassischen Altertums.

Die antike Welt, die freilich nie ganz abgestorben war, erlebte einen großen allgemeinen Auferstehungstag. Vor jedem Monumente der Alten, das aus dem Schutte auftauchte, stand man voll ehrfurchtsvoller Bewunderung, jede neue Schrift der Klassiker, die aus dem Staube der Bibliotheken ans Licht gezogen wurde, begrüßte unermeßlicher Jubel, brachte sie doch neue Kunde von jener entschwundenen, in den Augen der neuen Schwärmer so goldenen Zeit. Und es war wohl zu begreifen, daß man nun auch die Gegenwart nach ihr zu gestalten den Versuch machte. Nicht genug, daß Künste und Wissenschaften wieder in die alten Bahnen einlenkten, daß die Malerei, die Plastik, die Architektur nach klassischen Mustern schafften, daß der Mann der Wissenschaft die Resultate seiner gelehrten Forschungen oder die schöngeistigen Produkte seiner Muse in lateinischem Idiome vortrug, nein das ganze gesellschaftliche und private Leben sollte umgestaltet werden. Die Menschen warfen kühn

---

selben zur Zeit seiner Entstehung nicht zweifelhaft erscheinen kann'. Vgl. A. Denecke, Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des gesellschaftlichen Anstandsgefühls in Deutschland, in Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte. N. F. 2. Bd. Berlin 1892. S. 146 f.

die drückenden Fesseln der mittelalterlichen Weltanschauung von sich. An Stelle der Weltentsagung und Askese traten Lebensfreude und Lebensgenuß. Anstatt im Reiche der Wunder und der Himmelssehnsucht zu träumen und zu schwärmen, suchte man die Natur und die Wirklichkeit zu ergründen, vor allem aber sich selbst. Man spricht deshalb von einer 'Entdeckung des Menschen' im Renaissancezeitalter. Das Individuum tritt jetzt stark hervor, die mittelalterlichen Kastenunterschiede verschwinden mehr und mehr, durch Anspannung aller seiner geistigen Kräfte verschafft sich jeder selbst die Stellung in der Gesellschaft, die ihm gebührt. Dadurch gewinnt die Gesellschaft an sich ganz erheblich. Man pflegt nun auch mit doppeltem Eifer den Verkehr, nicht nur um seine Gedanken auszutauschen und die humanistischen Bestrebungen zu fördern, sondern überhaupt um sich das Leben zu verschönern. Im Heimatlande der neuen Bewegung, in Italien, tauchen auf einmal wieder feingebildete Damen in Gesellschaftskreisen auf. Man bemüht sich ferner in Geist und Gemüt die Humanität wieder aufzunehmen, wie sie Hellenen und Römer gepflegt — man bemüht sich, wohlgemerkt: denn wenn wir uns die Humanität der Humanisten einmal gründlich bei Licht besehen, so haften ihr doch recht häßliche Schlacken an. Das Hervorkehren der eigenen Persönlichkeit zeitigt eine Selbstgefälligkeit und einen Stolz, der mit den wirklichen Verdiensten des einzelnen doch eigentlich in gar keinem Verhältnisse steht. Wo es ihnen vergönnt ist, sich in der Gunst der Großen der Welt und der Kirche zu sonnen, treten die Humanisten, von Haus aus doch vielfach arme Teufel, wie kleine Herrgötter auf. Eingebildet und eitel aber sind sie alle, auch die äußerlich nicht über ein armes Schluckertum hinauskommen und sich das ganze Leben hindurch aufs Betteln verlegen müssen, hochfahrend namentlich den 'Barbaren' gegenüber, die nicht in dem Maße wie sie teilnehmen am Erbe des klassischen Altertums. Innerhalb ihrer Gesellschaft aber besteht eine stillschweigende Versicherung auf gegenseitige Lobhudelei. Die nunmehr modern werdenden Geleitgedichte und Vorreden zu den schriftstellerischen Fabrikaten der Genossen, die oft genug erbärmliche Kompilationen der Welt als unsterbliche Werke aufzuschwätzen versuchen, wirken auf die Dauer geradezu widerwärtig. Wagt es freilich einer, selbst von den Angehörigen der eigenen Zunft, in irgend einer wenn auch nur geringfügigen wissenschaftlichen Frage anderer Meinung zu sein, dann wandelt sich die Hochachtung gleich in den tödlichsten Haß, und der Betreffende ruht und rastet nicht, bis er den Gegner wissenschaftlich und damit, wie er hofft, auch gleich moralisch vernichtet zu haben glaubt. Von der edelsten der Tugenden, der Menschenliebe, wie sie das Christentum gepredigt, ist dann wenig mehr zu spüren. Doch um die Religion der Entsagung kümmert sich die neue Generation, wenigstens im ersten blinden Eifer, überhaupt ja nicht. Sie entschlägt sich stolz der christlichen Lehre und erwählt sich die griechische Philosophie zur Führerin des Lebens. Der heitere Kult der Sinnlichkeit ist ja auch verlockender als das Evangelium Christi. Zu welcher Frivolität im Denken und Leben diese Rückkehr zur Antike in Italien geführt, darüber hat uns Voigt in mustergültiger Weise belehrt. Die paar Stimmen

der braven italienischen Pädagogen, aus denen neben klassischen Zitaten auch noch die Worte der Kirchenväter zu vernehmen sind — gerade sie werden uns als Quellenschriften für unser Thema entgegentreten —, verhallten im Chore der modernen Geister. — Bei uns in Deutschland stand es nicht ganz so schlimm. In Erwägung der Tatsache, daß ein guter Maßstab für das sittliche Niveau eines Menschen seine Stellung zum weiblichen Geschlechte, seine Auffassung von Liebe und Ehe ist, habe ich früher einmal eine Heerschau über unsere bekanntesten Humanisten in diesem Sinne gehalten[1]) und bin zu dem Resultate gekommen, daß sie zum größten Teile nicht so tief gesunken sind wie ihre feurigeren Vorbilder im Süden. Zwar fehlt es auch bei uns nicht an liederlichen Gesellen, um alle Moral trotz gelegentlichen Moralgeschwätzes unbekümmerten, die Freuden der Welt, wie immer sie sich bieten, sorglos genießenden Lebemenschen, aber daneben stehen doch ebensoviele sittenreine, vom Werte des deutschen Weibes überzeugte Ehrenmänner. Ich glaubte diesen Umstand auf die Wendung zum Religiösen zurückführen zu müssen, welche in unserem heimischen Humanismus schon früh bemerkbar ist. Der Deutsche pflegt ruhiger und besonnener zu sein als der leicht entflammte Italiener, und so haben denn unsere Landsleute im Gegensatze zu diesen, die sich blindlings dem neuerschlossenen heidnischen Altertume in die Arme warfen, die Lebensanschauungen der Alten mit denen ihrer Zeit in Einklang zu bringen gesucht und sich damit bewahrt vor mancher Verirrung. Zu gunsten der Humanisten überhaupt muß übrigens ausdrücklich betont werden, daß in der Zeit, in welche die Renaissancebewegung fällt, eine allgemeine Lockerung und Verrohung der Sitten und eine grenzenlos leichtsinnige Auffassung in geschlechtlichen Dingen bemerkbar ist, die wohl am Ende des XV. Jahrh. ihren Höhepunkt erreicht haben mochte, aber auch im XVI. Jahrh. noch abschreckend genug und zur schärfsten Satire herausfordernd sich breit machte.[2]) So viel zur Charakterisierung der Moral der Humanisten, welche wir gelegentlich in unser Thema des Anstandes hineinspielen sehen werden.

Nicht minder eindringlich als auf den geistigen Inhalt des Lebens richtete die neue Bewegung auf das Äußere des Menschen ihre Aufmerksamkeit. Die Künstler studierten eifrig den menschlichen Körper und schufen auf Grund ihrer Studien ihre unsterblichen Werke. Die Ärzte wetteiferten für ihre Zwecke in diesem Studium. Aber auch der gewöhnliche Mensch bildete sein Auge und erwarb sich ein Urteil darüber, was schön und häßlich. Schriftsteller

---

[1]) A. Bömer, Die deutschen Humanisten und das weibliche Geschlecht, in Zeitschrift für Kulturgeschichte. N. (4.) F. Bd. 4. Weimar 1897, S. 94 ff.

[2]) Vgl. gegenüber der Darstellung Janssens (Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgange des Mittelalters. [6.] Freiburg i. B. 1888), der zu dem Resultate gekommen, daß nach oder vielmehr infolge der Reformation die Dinge noch schlimmer geworden als früher, die Kritik von G. Ellinger (Historische Zeitschrift. 65. Bd. München und Leipzig 1890, S. 141 ff.). Das Ergebnis von Ellingers Forschungen lautet, daß nicht nur in der Behandlung der geschlechtlichen Verhältnisse, sondern in den gesamten Lebensformen im XV. Jahrh. eine weit größere Roheit, ja Schamlosigkeit geherrscht als im XVI. Jahrh.

malten ihre Schönheitsideale, namentlich vom weiblichen Körper, aus. Gleichzeitig bestrebte man sich die Formen des Lebens zu verfeinern und zu verschönern. Wo Griechen und Römer tonangebend waren auf allen Gebieten, wäre es zu verwundern gewesen, wenn man nicht auch im gesellschaftlichen Verkehr wieder an das Altertum anzuknüpfen versucht hätte. Sehen wir zu, wie weit das möglich war, d. h. welche klassischen Quellen den Humanisten zu Gebote standen, aus denen sie sich belehren konnten, was damals als Anstand gogolten und was nicht.

Theoretische Erörterungen über unseren Gegenstand fehlen bei den Griechen so gut wie ganz. Da sich die Erziehung der Ausbildung des Anstandes als einer Vorstufe zur Sittlichkeit mit Erfolg bedienen kann, weisen die pädagogischen Schriftsteller in ihren Systemen der Anstandslehre gerne eine Stelle an, aber einmal sind auch solche Erziehungstheorien bei den Griechen verhältnismäßig selten, und außerdem ist aus dem, was sie geliefert, nicht besonders viel Belehrung in der genannten Beziehung zu schöpfen. Wo Platon in seinem 'Staate' (Buch III) die geistige und körperliche Erziehung erörtert oder in seinem letzten Werke, den 'Gesetzen', über die Erziehung im allgemeinen und den Wein und die Gelage als Erziehungsmittel im besonderen (Buch I. II), sowie über die Pflege der Neugeborenen und die erste Erziehung der Heranwachsenden (Buch VII) handelt, — wo Aristoteles im 5. Kapitel des VII. Buches seiner 'Politik' die erste physische Erziehung (Nahrung, Abhärtung, Spiele, Bewahrung vor Verführung) und im 8. Buche die gymnastische und musische Ausbildung bespricht, kommen für die eigentliche Anstandslehre meist nur allgemeine Hinweise, aber keine detaillierten Vorschriften heraus. Die drei genannten Werke waren den Humanisten in lateinischer Übersetzung wohlbekannt. Platons Staat war von Chrysolaras (ca. 1405), die Gesetze von Georgius Trapezuntius (ca. 1450), Aristoteles' Politik von Leonardus Bruni (Vollendung 1437) übertragen. — Kaum mehr Ausbeute gewährt Plutarchs Abhandlung 'De educatione puerorum', die in der Sammlung seiner Moralia an erster Stelle steht, vielleicht aber gar nicht von ihm herrührt. Das Schriftchen wurde von Guarinus Veronensis latinisiert und erfreute sich als die erste pädagogische Theorie der Alten, die man kennen lernte — die Übersetzung wird in die Jahre 1410/11 fallen —, eines großen Ansehens. Bei Plutarch finden sich Ermahnungen, daß die Kinder nicht verzärtelt werden dürften, daß sie ihre Zunge im Zaume halten, über ihre Hände Herr sein müßten, aber das ist auch so ziemlich alles, was in den Bereich der Anstandslehre fällt. — So waren denn die Humanisten in der griechischen Literatur auf gelegentliche einschlägige Bemerkungen in den Werken der Schriftsteller, namentlich der Dichter, Historiker und Redner, angewiesen, und von solchen haben sie hier, wie auch in der lateinischen Literatur, mancherlei Gebrauch gemacht. Besonders beliebt war Isocrates, Ad Demonicum, eine Aufforderung an den jungen verwaisten Demonicus zu einem tugendhaften Leben, die auch Ermahnungen bezüglich des Äußeren, der Kleidung u. s. w. enthält.

Über die Römer vermochte man sich besser zu unterrichten. In der guten

alten Zeit war bei diesen kein Bedürfnis nach einer Erziehungstheorie vorhanden gewesen. Als aber ein fremder Geist einzudringen drohte, hatte M. Porcius Cato, der Repräsentant echt republikanischer Gesinnung, Grund, ein — jetzt leider verlorenes — 'Carmen de moribus' zu schreiben, aus dem Gellius (XI 2) mehrere Stellen anführt. An der ersten fällt ein Hieb gegen den Eleganten, '*qui nimis lecto amoenoque cultu victuque esset*', an der zweiten wird die vergangene Zeit gepriesen, wo man sich auf dem Markte ehrbar (*honeste*), zu Hause aber nur zweckentsprechend (*quod satis erat*) kleidete. Außerdem geht unter Catos Namen eine Sammlung von Sprüchen, Lebensregeln und Witzworten in Prosa, die sogenannten Dicta oder Apophthegmata Catonis, die bald nach seiner Zeit angelegt sein mag. Plutarch hat uns eine ganze Reihe solcher Sprüche überliefert.[1]) Später erlangte Cato typische Bedeutung, und was man an Lebensregeln sammelte, knüpfte man gerne an seinen Namen. So erscheinen z. B. in Handschriften 68 einzeilige Sprüche in Hexametern, untermischt mit drei auch im Tone verschiedenen zweizeiligen, als 'proverbia Catonis philosophi'[2]), daneben auch als 'Monosticha de moribus incerti'. 13 sententiae, die gleichfalls Catos Namen tragen, hat Wölfflin[3]) aus Gnomensammlungen herausgeschält. Weit größere Bedeutung als die genannten erlangte eine Sammlung aus dem III. oder IV. Jahrh. n. Chr., die bekannten 'Disticha Catonis'.[4]) Auf einen kurzen Brief, der das Werkchen in die beliebte Form von Lehren eines besorgten Vaters an seinen Sohn kleidet, folgen zunächst 56 Praecepta in Prosa (Cato parvus) und dann etwa 150 — die genaue Zahl wechselt in den verschiedenen Überlieferungen — Sprüche aus je zwei Hexametern, in vier Bücher eingeteilt (Cato magnus). Dieser zweite Hauptteil bildet den ältesten Bestand der Sammlung, die Prosa wurde vermutlich erst später zugefügt. Wenn wir heute die Sprüche auf Form und Inhalt prüfen, müssen wir uns wundern über die außerordentliche Verehrung, welche sie einst genossen haben. Nicht nur in den Schulen des Mittelalters, das nicht so wählerisch war in dieser Beziehung, nein auch von den Humanisten, ja noch weit über diese hinaus bis ins XVIII. Jahrh. hinein wurden sie als lateinisches Übungsbuch gebraucht, gelesen und memoriert. Man erreichte mit ihrer Lektüre eben einen doppelten Zweck: man brachte Latein bei und zugleich gute Lebensführung. Für unsere Arbeit bedauern wir, daß die Moral den Anstand überwiegt. Eigentliche Anstandslehren sind nur spärlich. Unter den Prae-

---

[1]) Zusammenstellung in M. Catonis . . . quae extant rec. H. Jordan, Lipsiae 1860, S. 97. Vgl. S. CVI f.

[2]) Abgedruckt in Anthologia Latina edd. Bücheler-Riese. Pars 1, Fasc. 2. Lipsiae 1870, S. 163—66 (Nr. 716).

[3]) In L. Annaei Senecae monita . . . ed. E. Woelfflin, Erlanger Univ.-Schr. 1878, S. 26 f. und in Poetae latini minores rec. Aem. Baehrens. Vol. 3. Lipsiae 1881, S. 236—40 unter dem Titel Collectio monostichorum.

[4]) Über die Benutzung der Sammlung in des Abtes St. Columban 'Carmen monosticho vgl. Poetae lat. min. 3, S. 213. S. 240—42 Abdruck: Ex Columbano quae videntur Catonis esse, S. 205—36 Neudruck der Disticha Catonis.

cepta kommen in Betracht: *Mundus esto, Saluta libenter* und *Pauca in convivio loquere*; unter den Sprüchen III 19:

Inter convivas fac sis sermone modestus,
Ne dicare loquax, cum vis urbanus haberi.

Kein Geringerer als Erasmus veranstaltete in der Humanistenzeit eine Ausgabe von ihnen (1513) und fügte derselben in späteren Ausgaben[1]) noch mehrere verwandte Werke bei. Zunächst Apophthegmata Graeciae sapientum. Derartiger Sammlungen von Sprüchen der sieben Weisen, die wohl meist auf Demetrius von Phaleron Τῶν ἑπτὰ σοφῶν ἀποφθέγματα zurückgehen, sind eine ganze Anzahl zu verzeichnen. Erasmus gibt zwei Fassungen, eine von ihm hergestellte lateinische Übersetzung einer griechischen Sammlung und eine zweite, die er 'Apophthegmata per Ausonium' betitelt. Ausonius schrieb wohl einen 'Ludus septem sapientum', eine Art Puppenspiel, in welchem die Weisen der Reihe nach mit ihren Sprüchen auf die Bühne treten, aber die von Erasmus ihm zugeschriebene Sammlung, welche man in älteren Ausgaben seinem Werke angehängt findet, ist wahrscheinlich erst im VI. Jahrh. abgefaßt. In diesen Sprüchen mahnt Periander z. B., daß man zur rechten Zeit antworten, seine Augen im Zaum halten, sein Äußeres nicht vernachlässigen sollte, Bias fordert auf, sich oft in einem Spiegel zu betrachten und, falls sich ein schönes Bild zeige, auch die Handlungen dem entsprechen zu lassen, wenn aber Mängel bemerkbar wären, diese durch gute Sitten auszugleichen. Pittakus warnt vor zu schnellem Sprechen. — Natürlich durften in einer Sammlung, wie sie Erasmus lieferte, die beliebten 'Mimi Publiani' nicht fehlen, aus den jetzt verlorenen Stücken des römischen Mimendichters Publilius Syrus im I. Jahrh. n. Chr. ausgezogene Sätze allgemeiner Lebensweisheit, in welche das Mittelalter noch anderweitige Sprüche hineinmengte. Dann folgen bei Erasmus sein eigenes 'Institutum hominis christiani', Isocrates 'Ad Demonicum', von dessen Wertschätzung bei den Humanisten schon die Rede war, ein Brief des Lyoner Bischofs Eucherius über die christliche Philosophie und zum Schlusse nochmals eine Sentenzensammlung: 'Xysti Pythagorici sententiae Rufino interprete'. Rufinus schrieb sie dem Papste Sixtus II. zu, sie gehört aber einem pythagoreischen Philosophen dieses Namens an. — Auch aus Senecas sentenzenreichen Werken wurden, um das gleich hier zu bemerken, die vorzüglichsten Sprüche mehrfach ausgezogen. Am bemerkenswertesten sind die 'Monita Senecae'[2]), in anderen, stark abweichenden Fassungen — der Charakter

[1]) Ich habe von den zahlreichen, in den beigegebenen Stücken zum Teil voneinander abweichenden Ausgaben (vgl. z. B. Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIe siècle, Paris 1886, S. 138 ff.) folgende zur Hand: Joan. Frobenius, studiosae iuventuti S. Accipite nunc opuscula quaedam moralia adulescentes studiosi, partim locupletiora castigatioraque partim nova, quorum [illegible] sequens exhibebit pagella. Valete. Basileae per Ioannem Frobenium [illegible] An. M. D. XX. Bl. 1b: In hoc volumine haec continentur. Disticha [illegible] (Univ.-Bibl. Münster).

[2]) L. [illegible] eiusdem morientis extremae voces, primus ed. E. Woelfflin. [illegible]

des Werkes verlockte zu Interpolationen — 'Liber de moribus'[1]) betitelt, im XVI. Jahrh. mit Unrecht Martin von Brecara zugeschrieben. — Nicht lange nach Cato, der uns auf die Sentenzensammlungen führte, schrieb M. Terentius Varro seinen Traktat 'Catus de liberis educandis', von dem leider nur spärliche Fragmente erhalten sind. Er zieht da zu Felde gegen die Stutzer, die so fein geschoren, gesalbt und geschniegelt einhergingen, als wenn sie bei einem Barbiere im Dienste wären, warnt davor, die Mädchen zu früh die Kinderkleider ablegen zu lassen u. dgl. — Den größten Einfluß von allen römischen Autoren hat in der Anstandslehre M. T. Cicero auf die Humanisten ausgeübt, zumal mit dem I. Buche seiner Schrift 'De officiis'. Er behandelt hier den Anstand als eine der Quellen, aus der die Pflichten hergeleitet werden. Nachdem in § 93—95 das Verhältnis des Sittlichen zum Anständigen erörtert, gibt er in § 96—99 eine Einteilung des Anständigen, bespricht in § 100—25 die Pflichten zur Wahrung des persönlichen Anstandes und liefert endlich in § 126—51 eingehende Vorschriften über den äußeren Anstand. Was hier über das Schickliche in der Kleidung, in Gebärden und Bewegungen, im Gang, in der Rede u. s. w. bemerkt wird, ist von den Humanisten stellenweise wörtlich ausgeschrieben worden. — Ciceros Einfluß auf unserem Gebiete ist auf dem der humanistischen Erziehungslehre überhaupt dem des M. F. Quintilianus vergleichbar. Seitdem Poggio 1415/16 in St. Gallen den glücklichen Fund eines Gesamtexemplars seiner 'Institutiones oratoriae' gemacht, beeilten sich die Erzieher fast der ganzen gebildeten Welt, das Werk kennen zu lernen und auszunutzen. Die Pädagogen des Humanismus haben alle von ihm gezehrt. Quintilian gibt, wie der Titel der Schrift besagt, einen Unterricht in der Redekunst. Im ersten der 12 Bücher schickt er aber gleichsam als Einleitung eine Belehrung über die Erziehung überhaupt voraus. Wir haben für unsere Zwecke daraus anzumerken, daß im 1. Kapitel von den Pädagogen, in deren Hand, wie wir gehört, die Anleitung zu einem gesitteten Benehmen lag, verlangt wird, daß sie selbst 'plane eruditi' wären oder sonst wenigstens einsähen, daß sie es nicht wären. Das 2. Kapitel geißelt die Verzärtelung und Verweichlichung der Kinder durch ihre Eltern. In Kapitel 11 befaßt sich der Autor mit dem Sprechen, empfiehlt eine deutliche Aussprache und gibt Vorschriften über die Gebärden beim Reden, z. B. *ut recta sit facies dicentis, ne labra distorqueantur, ne immodicus hiatus rictum discindat, ne supinus vultus, ne deiecti in terram oculi, inclinata utrolibet cervix*, fast alles Lehren, die uns auch bei unseren humanistischen Schriftstellern wiederbegegnen werden. — Neben den genannten erziehungstheoretischen Werken, denen vielleicht noch Tacitus' 'Dialogus de oratoribus' anzureihen wäre, lieferten natürlich auch in der römischen Literatur indirekte Quellen, gelegentliche Äußerungen in den Schriften der verschiedensten Literaturgattungen mancherlei Belehrung über die Anstandsbegriffe jener Zeit.

[1]) Incerti auctoris liber, qui vulgo dicitur de moribus. Abgedruckt in Publilii Syri sententiae rec. E. Woelfflin. Lipsiae 1869, S. 136/48. — Die 143 Prosasentenzen versifiziert von Friedrich in seiner Publiliusausgabe (Publilii Syri mimi sententiae ed. O. Friedrich, Berolini 1880, S. 87—91: Pseudo-Seneca de moribus).

Voran stehen die Dichter. Hervorgehoben seien die Komödien des Plautus und Terenz, die Satiren Juvenals, die Epigramme Martials, sowie die Dichtungen des Horaz und Ovid, namentlich des letzteren Ars amatoria, aus der eine längere Stelle über die Reinlichkeit (I 513—22) und eine kürzere über das Zugreifen beim Essen (III 755—58) gerne von den Humanisten zitiert werden.

Es ist natürlich, daß diese sich beim Festlegen ihrer Theorien nicht auf die klassischen Quellen beschränkten. Wohl wurden Griechen und Römer als die vorzüglichsten Gewährsmänner von ihnen geschätzt, aber in den vielen Punkten, wo deren Traditionen versagten, knüpften sie auch an spätere, mittelalterliche Autoren an, ja sie bewegten sich vielfach noch ganz getrost im Rahmen der bürgerlichen Anstandslehre des XIV. und XV. Jahrh. weiter. Ihre Begeisterung für das Altertum hinderte sie nicht daran, neben den Klassikern auch die Kirchenväter, vor allen Augustinus und Hieronymus, zu Worte kommen zu lassen. Und zwar gilt das nicht etwa nur von unseren deutschen Vertretern, sondern auch in Italien ist bei den Hauptautoren der Erziehungstheorie eine außerordentliche Hochschätzung der Kirchenväter wahrzunehmen. Von den späteren pädagogischen Schriftstellern des Mittelalters, die sich auch noch ganz an die überkommenen christlichen Grundsätze hielten, einem Hugo a St. Victore, Thomas Cantipratanus, Vincentius Bellovacensis, Aegidius Colonna und Johannes Gerson wurde der letztere mit Vorliebe zum Zeugnisse angerufen.

Die ergiebigste Quelle der mittelalterlichen Anstandstheorien war aber in einem besonderen literarischen Kleingute geboten, das sich ausschließlich oder doch vorwiegend mit dem Thema des Anstandes befaßt und entweder den ganzen Bereich desselben kurz durchstreift oder irgend einen wichtigen Punkt eingehend behandelt. Bleiben wir zunächst bei den in der internationalen lateinischen Sprache aufgezeichneten Denkmälern.

Als Fortsetzungen zu den Disticha Catonis bezeichnen sich selbst zwei kleine Dichtungen von derselben äußeren Form: der Facetus und der Moretus. Der Moretus, welcher nach einigen Unterweisungen allgemeiner Natur zeigt, wie man ein guter Geistlicher, Kaufmann, Handwerker, Richter, Arzt, Soldat u. s. w. wird, geht uns hier nicht an, der Facetus dagegen ist für uns von größter Wichtigkeit. In ihm überwiegen die Anstandslehren die allgemeinen Sittenlehren. Das Büchlein will die Pflichten gegen Gott, die Eltern, den Nächsten überhaupt und gegen sich selbst behandeln. Von dieser Disposition ist jedoch in der Ausführung wenig zu bemerken. Ohne strenge Trennung begegnen uns Erörterungen über das Äußere des Menschen, über Reden, Lachen, Grüßen, über das Verhalten höher gestellten Personen gegenüber beim Platzmachen, Begegnen und Spazierengehen und endlich über das Essen und Trinken. Die Vorrede verrät uns über die Person des Verfassers, daß es ein Pariser Lehrer gewesen, der die Gewohnheit gehabt, wenn einer seiner Schüler sich gegen die gute Sitte vergangen, diesem einen entsprechenden Spruch aus Cato vorzuhalten. Weil Cato ihn aber in vielen Fällen im Stich gelassen, hat er sich selbst ein eigenes Werkchen zurecht gemacht. In der Histoire littéraire de la France (T. 8, Paris 1747, S. 87 f.) wird die Schrift dem Engländer

Johannes de Garlandia zuerkannt, der allerdings um die Mitte des XIII. Jahrh. Lehrer in Paris war, und zwar erfolgt diese Zuerteilung auf Grund der Tatsache, daß das Gedicht in einer Handschrift der Bibliothèque de St. Victor zu Paris den genannten Namen trägt. In einer anderen Handschrift der Abbaie des Dunes ist die Dichtung als Werk des Reiner Alleman bezeichnet. Auch Hain[1]) nennt den Verfasser Reinerus Alemannicus. Diese Angabe beruht jedoch ohne Zweifel auf einer durch den Anklang des Titels veranlaßten Verwechslung mit einem anderen diesem Autor angehörenden Buche, das speziell dem Benehmen bei Tisch gewidmet ist. Die Schrift des Reinerus führt in den beiden ältesten Handschriften, dem Lubecensis und Stetinensis, den Titel 'Phagifacetus', in einer jüngeren, dem Gothanus, heißt sie 'Thesmophagia. De facetia mensae, de moribus et facetiis mensae'. Das Wort Phagifacetus erklärt ein alter Glossator: '*Fagifacetus a fagin graece, quod est comedere latine, et facetus, quia liber tractans de facesia comedendi.*' Über der Person des Verfassers liegt noch ein Dunkel. Die Anfangsbuchstaben der 15 ersten Verse des Werkes — im ganzen sind es 440 — ergeben die Worte: 'Reinerus me fecit.' Der Codex Lubecensis nennt den Autor: 'Magister Reynerus Almanicus de Saxonya', der Gothanus 'Magister Rhenerus', der Stetinensis bemerkt, daß er Protonotar des Landgrafen von Thüringen gewesen. Seine Lebenszeit fällt wahrscheinlich in die zweite Hälfte des XIII. Jahrh. Reinerus ist klassisch gebildet. Die meisten Anklänge finden sich an Horaz, außerdem kennt er Ovid, Juvenal, Vergil, Avianus, Seneca und Cato. Der Lektüre der genannten Dichter hat er es zu verdanken, daß sich in seinem Werke wenigstens eine Spur von Poesie findet gegenüber den trocken aneinander gereihten Vorschriften Catos und des Facetus. An manchen Stellen geht sogar ein gewisser Schwung durch die Verse des Reinerus; ich denke in erster Linie an das glänzende Lob des Weines (V. 226 ff.). — Natur, die Mutter aller Dinge — beginnt der Dichter — hat alle ihre Geschöpfe so gemacht, daß sie der Speise und des Trankes bedürfen. Wie sie diese aber zu sich nehmen, das ist bei den verschiedenen Wesen verschieden. Panther, Tiger und Bären leben vom Raube. Für den Menschen, 'das heilig Dier', 'aller blumen zier', dem der Schöpfer seine Gestalt verliehen, geziemen sich edlere Sitten. Deshalb stand auch die Tischzucht vor Zeiten schon in solcher Achtung, daß man sogar bei ihr schwor. Kein Kind wurde zum Tische seines Vaters zugelassen, bevor es '*mensales honores*' gelernt. Leider haben sich jetzt aber nicht alle dieser Sitte anbequemt. Vom Tisch wollen sie leben, aber nicht für den Tisch. Für solche Leute hat Reinerus sein Buch ge-

[1]) Hain, Repertorium bibliographicum Nr. 6883—95 verzeichnet 13 Ausgaben des Facetus (sieben vom lateinischen Original, sechs von einer deutschen Übertragung Sebastian Brants). Coppinger, Suppl. to Hain's Repert. fügt neun vom Original (2407—15) und drei von der Übersetzung (2416—18) hinzu. Auch in dem Sammelwerke 'Auctores octo morales' (Hain 1913—19, Copp. 719—23) findet sich das Werkchen abgedruckt. Das XVI. Jahrh. weist noch mehrere neue Auflagen auf. Ich zitiere nach: Liber faceti docens mores hominum precipue iuvenum in supplementum illorum. qui a cathone erant omissi iuvenibus utiles [A. E.] Colonie per H. Quentell s. a. (Univ.-Bibl. Göttingen).

schrieben. Es ist sehr eingehend bearbeitet und verbreitet sich zum ersten Male im einzelnen über die vorzüglichsten Punkte der Etikette des Mahles. Hören wir die Kapitelüberschriften: De manibus lavandis, De discumbendi ordine, De pane sumendo, De distributione ciborum, De laetitia in mensa, De locutione in mensa, De attingendis escis, Non saepe conspicienda sunt fercula, Manus non immittenda capiti, De pediculis providendis, De munditia vestium, De impletione buccarum, De flatu in cibum, Si quid in poculum ceciderit, De lapsu ciborum, De ovis comedendis, Cautela sumendi cibos, De tussi et screatione in mensa, Non sunt olfacienda cibaria, De potu et vino, De ministerio pincernatus, De credentia vini, Quomodo sit bibendum coram domino, Prius tergendum os quam bibitur, De comessatione aequalis cum pari, Quomodo bibendum sit coram amico, De convivatione cum mulieribus, Exhilaratio convivii post fercula, Non totum esse comedendum quod in disco ponitur, Levata mensa quid fiet. — Ebenso wie der Facetus wurde auch der Phagifacetus im XV. und XVI. Jahrh., wie die verschiedenen Drucke beweisen, noch gerne gelesen.[1]) Die Humanisten haben beiden Werken ohne Zweifel viel zu verdanken gehabt. Daß sie auch in die Kreise des Volkes eindrangen, dafür sorgten bei uns in Deutschland Sebastian Brants gelungene Übersetzungen. — Beiläufig sei auch eine noch ältere, aber nur kurze Unterweisung über das Betragen bei Tisch im 28. Kapitel der 'Disciplina clericalis' des im Jahre 1106 getauften spanischen Juden Petrus Alphonsi[2]) erwähnt. Dieser hat sein Werk hauptsächlich nach arabischen Quellen bearbeitet. Seiner Zeit ist es ein populäres Buch gewesen, das z. B. von Thomasin von Zirklaere benutzt und im XIII. Jahrh. auch ins Französische übertragen wurde. Die Einkleidung ist dieselbe, wie wir sie auch in Catos Distichen angewendet fanden. Ein Vater gibt seinem Sohne, bevor er ihn in die Welt entläßt, eindringliche Ermahnungen mit auf den Weg. Damit die Unterweisungen nicht langweilig würden, flicht er kleine Geschichten und Schwänke ein, an welche dann Betrachtungen geknüpft werden. Als den ältesten Typus solcher väterlichen Ratschläge haben wir wohl die biblischen Sprüche Salomonis anzusehen. An diese finden sich auch Anklänge bei Alphonsi, noch mehr aber an das Buch Jesu Sirach. Im 28. Kapitel kommt der Vater auf das Essen zu sprechen. Er nimmt bei seinen Ausführungen Rücksicht auf das Urteil der Welt und auf die Gesundheit. Auch ein paar grobianische Anflüge stecken schon in dem Buche. Wir kommen auf diesen Punkt zurück. — An die Manier des Phagifacetus knüpfen, was den Inhalt

---

[1]) An Inkunabeldrucken nennt Hain zwei (Nr. 6899 und 6900), Coppinger (2419) einen dritten. — Ein vierter (Leipzig 1498) ist im Besitze der Stadtbibliothek zu Hannover. Neuere Ausgaben von F. Jacob (Lubecae 1838), von H. Habich (Gotha 1860) und H. Lemcke (Reineri Phagifacetus sive de facetia comedendi libellus addita versione Sebastiani Brantii rec. H. Lemcke. Stetini 1880. — Germanorum philologos et paedagogos Stetinum convenientes a. 1880 m. Sept. salvere iubent Gymnasii Mariani collegae).

[2]) Ausgaben: Petri Alfonsi disciplina clericalis. Zum erstenmal herausg. von F. W. V. Schmidt, Berlin 1827 und in Patrologiae cursus completus ed. J. P. Migne. Ser. Lat. 157. Lutetiae Par. 1854, Sp. 671—706. Migne hat andere Kapiteleinteilung als Schmidt. Unser Kapitel ist bei Migne Nr. 24.

angeht, zwei untereinander verwandte kleine Dichtungen an, betitelt 'Ut te geras apud mensam' und 'Stans puer ad mensam'[1]); die schmucklose Ausführung aber erinnert mehr an Cato und den Facetus. 'Ut te geras' verzeichnet in 39 Hexametern, meistens mit leoninischen Reimen, die wichtigsten Regeln der Etikette des Mahles. Die Vorschriften sind kurz gefaßt, zumeist in je einen Vers. Zu Anfang steht die Versicherung, wer die Regeln befolge, werde '*doctus*' heißen; wer für '*urbanus*' gehalten werden wolle, müsse sie beachten. Gegen Ende werden diejenigen, welche die Lehren verachteten, mit Fernhalten vom Tische bedroht ('*Privetur mensa, qui spreverit haec documenta*'). Eine der Form nach ziemlich klägliche Zusammenstellung aus Versen von 'Ut te geras', untermischt mit eigenen Zutaten, bietet ein 22 Verse umfassendes Gedicht, das 'Novati'[2]) nach einer sehr unvollkommenen handschriftlichen Überlieferung mitgeteilt hat. — 'Stans puer' besteht aus 42 Hexametern ohne Reim. Der Titel paßt eigentlich nur auf die neun ersten Verse, denn in diesen wird dem bei Tische bedienenden Knaben allerlei ans Herz gelegt: daß er auf die Befehle seines Herrn genau hören, während des Sprechens Hände und Füße still halten, die Blicke nicht umherschweifen lassen, an der Wand sich nicht spiegeln, an den Pfosten sich nicht stützen, in der Nase und auf dem Kopfe sich nicht kratzen solle. Über das Servieren selbst vernehmen wir kein Wort. Mit Vers 10 beginnen mit einer ähnlichen einleitenden Wendung wie in dem vorigen Gedichte ('*Haec documenta tene, si vis urbanus haberi*') auch wieder Vorschriften über das Verhalten bei Tisch, die sich inhaltlich zum großen Teile mit denen von 'Ut te geras' decken. Der Schlußvers 42 entspricht dem 37. in 'Ut te geras': *Privetur mensa* u. s. w. — Viel weiter ausgesponnen ist der 'Modus cenandi'[3]), 308 Hexameter enthaltend. Die Vorschriften beginnen gleich mit dem Anbruche des Tages. Man soll morgens zur Kirche gehen und eine Messe hören, dann ruhige Arbeit aufsuchen, durch welche man den Körper von lästigen '*humores*' reinigen kann. Schwere Sorgen sind gesundheitschädlich. Nach dem Essen ist es gut, gleich aufzustehen, ein Mittagsschläfchen ist nicht empfehlenswert. Damit ist den Vorschriften bezüglich der Mahlzeit, die nun folgen, schon vorgegriffen. An diese schließen sich weitläufige Betrachtungen über die verschiedenen Speisen und Getränke, ihre Zubereitung, ihre Bekömmlichkeit und die beste Manier sie zu essen, Erörterungen über die Lebensweise in den verschiedenen Jahreszeiten u. dgl. — Die kürzeste lateinische Tischzucht ist ein 'Regimen mensae honorabile'[4]). Es

[1]) Abgedruckt mit einer englischen Version in The Babees Book . . . with some French and Latin Poems on like Subjects ed. by F. J. Furnivall. London 1868 (= Early English Text Society Nr. 32). Part II S. 26—33

[2]) F. Novati, Carmina medii aevi. Alla libraria Dante in Firenze 1883. S. 49—50.

[3]) Bei Furnivall a. O. S. 34—56.

[4]) Abgedruckt z. B. in Boetius de disciplina scholarium ab Ascensio compendiose dilucideque explanatus: una cum Quintiliani de officio discipulorum compendio. Et sulpitij de moribus mensarum carmine iuvenile ab eodem Ascensio explanato (Lugduni 1505), Bl. Avi* (Univ.-Bibl. Münster). Ferner in einer späteren Ausgabe des bereits zitierten Sammelwerkes: Auctores octo morales. O. O. u. J. Vgl. Répertoire des ouvrages péd. S. 38.

beschränkt sich auf 14 Zeilen. Voran stehen zwei Hexameter. Der erste schärft ein, daß keiner essen dürfe, ohne vorher gebetet zu haben, der zweite enthält gegen den, der sich dagegen verfehlt, die alte Drohung: *Privetur mensa* u. s. w. An die versifizierte Vorschrift des Betens, der durch ihre besondere formelle Behandlung offenbar auch ein besonderer Wert beigemessen werden soll, schließen sich 12 Zeilen Prosa mit dem gemeinsamen Vordersatze '*Dum manducatis*' und der gemeinsamen Verbalendung *-atis*: '*Vultus hilares habe-atis, Sal cultello capi-atis*' u. s. w. Die Mahnung des Händewaschens, die sonst doch kaum jemals vergessen wird, findet sich merkwürdigerweise unter diesen 12 Elementarregeln nicht. Der Zusammensteller scheint sie für so selbstverständlich gehalten zu haben, daß er ihrer nicht besonders gedenken zu müssen glaubte. — In größerem Maße ist die Form des Regimen durchgeführt in einem 'Speculum mensae'[1]), das sich in einer kleinen Sammelhandschrift des XV. Jahrh. findet. Der Vordersatz lautet hier: '*Vos discreti qui manducatis*'. Unter den 42 Regeln stehen neben landläufigen ein paar originelle. Dahin gehört, was die Form angeht, vor allen: '*Bartholomeum de carnibus et pane non faciatis*'. Der Herausgeber Hölscher hat dafür folgende Erklärung: Der Apostel Bartholomäus wurde bekanntlich geschunden. Von einem Schinden des Fleisches, namentlich des gebratenen, und des Brotes würde man aber sprechen können, wenn man das Äußere, die Krusten, für die manche eine besondere Vorliebe haben, rund herum abschnitte. Das Verbot eines solchen Betragens wird uns auch sonst begegnen. Dagegen erinnere ich mich nicht, die Vorschrift, daß man nur einmal vom Käse nehmen dürfe, anderswo gefunden zu haben.

Ich bin überzeugt, daß den vorstehenden mir im Augenblick bekannten lateinischen Arbeiten, zumal nach einem systematischen Durchforschen der Handschriftenbestände unserer Bibliotheken, noch manches einschlägige Stück anzureihen wäre. Diese mühevolle Arbeit glaubte ich aber um so weniger unter meine Aufgaben rechnen zu müssen, als ein Nachweis des Abhängigkeitsverhältnisses der einzelnen Werke untereinander und weiterhin der Humanisten von ihnen, selbst wenn noch eine Reihe von Schriften gefunden würde, gleichwohl kaum möglich wäre. Äußere Anhaltspunkte zur Bestimmung der Abfassungszeit der einzelnen Bücher fehlen meist ganz, und daß wir aus dem Inhalte keine sicheren Schlüsse zu ziehen vermögen, liegt in der Natur des Stoffes begründet. In den paar Jahrhunderten des endenden Mittelalters und der beginnenden Neuzeit (ca. 1250—1550), auf welche die meisten Arbeiten entfallen, ist kein hinlänglich großer Unterschied in den Anstandsregeln wahrzunehmen, um auf Grund der Vorschriften sichere zeitliche Bestimmungen vornehmen zu können. Lehren, die wir z. B. in dem seiner Entstehungszeit nach ziemlich festgelegten Phagifacetus (Ende des XIII. Jahrh.) finden, kehren noch bei den Humanisten fast unverändert wieder. Außerdem war auch gerade

[1]) Mitgeteilt von B. Hölscher in Zeitschrift für vaterl. Geschichte und Altertumskunde Westfalens. Bd. 37. Münster 1879, S. 158/9.

unser Literaturzweig seinem ganzen Charakter nach außerordentlich verführerisch zu Interpolationen. Noch mehr als bei anderen schriftstellerischen Erzeugnissen fühlten sich die Abschreiber hier zu kleineren ihrem Geschmacke entsprechenden Veränderungen, Weglassungen und Zusätzen berechtigt. Daher die vielen verschiedenen Redaktionen der meisten dieser kleinen Büchlein!

Zu den lateinischen Arbeiten kommen, um die Ermittlung des Abhängigkeitsverhältnisses noch schwieriger, ja fast unmöglich zu machen, die hergehörigen Schriften in den verschiedenen nationalen Sprachen. Im allgemeinen glaube ich mit der Behauptung nicht fehlzugehen, daß wo lateinische und nationale Fassungen desselben Werkes vorliegen, die lateinische die ältere gewesen. Da wir außerdem wohl zu der Annahme berechtigt sind, daß die Humanisten ihren ganzen Anschauungen nach sich mehr an die vorhandenen lateinischen Erzeugnisse angeschlossen haben, kann ich mich bei der Übersicht über die nationalen Vorarbeiten des Mittelalters füglich noch kürzer fassen.

Die Disticha Catonis, um damit zu beginnen, haben sich fast alle Literaturen frühzeitig zu eigen gemacht. Wir Deutschen können uns in Zarnckes 'Deutschem Cato'[1]) bequem über die zahlreichen einheimischen Bearbeitungen orientieren. Wenn Zucht und Sitte in Ehren gehalten werden, hat niemand Veranlassung, auf die Befolgung derselben noch besonders zu dringen; beginnen diese aber sich zu lockern, pflegen mahnende und warnende Stimmen laut zu werden. Das liegt in der Natur der Sache und findet seine Bestätigung in den Literaturen der verschiedenen Völker. Der Niedergang des Rittertums mit seinen feinen höfischen Sitten fällt in den Anfang des XIII. Jahrh., und gleich sprießt überall eine didaktische Poesie hervor.[2]) In der deutschen Literatur hat Thomasin von Zirklaere für uns besondere Bedeutung. Dem alten Winsbeke (1210—15) und später der Winsbekin war es nur darum zu tun, Sohn und Tochter durch allgemeine Sittenlehren zu einer tugendhaften und frommen Gesinnung und einem tätigen Leben anzuleiten, Thomasin aber gibt im 1. Buche seines 'Welschen Gastes' (1215/16)[3]) gleichsam als Einleitung zur Tugendlehre Rittern und Frauen auch Unterweisung im Anstand, in den äußeren Formen des gesellschaftlichen Verkehrs. Darunter bildet das Betragen bei Tisch (V. 471—526) das wichtigste Kapitel. — Auch unter den Taugenichtsen der österreichischen Jugend, von denen Konrad von Haslau in seinem 'Jüngling'[4]) als Strafe für ihr Betragen jedesmal einen Pfennig fordert, sind solche, die sich beim Essen und Trinken gegen die gute Sitte vergehen. — Thomasins Etikettenregeln bilden ein in sich derartig abgeschlossenes Ganzes, daß sie mit Leichtig-

---

[1]) F. Zarncke, Der deutsche Cato. Leipzig 1852.

[2]) Vgl. zu dem folgenden Überblicke über die deutschen Arbeiten: A. Hauffen, Caspar Scheidt der Lehrer Fischarts. Studien zur Geschichte der grobianischen Literatur in Deutschland. Straßburg 1889 (= Quellen und Forschungen 66).

[3]) Der wälsche Gast des Thomasin von Zirclaria. Herausg. von H. Rückert, Quedlinburg und Leipzig 1852 (= Bibliothek der ges. deutschen Nationalliteratur. 30).

[4]) Abgedruckt von M. Haupt in Zeitschrift für deutsches Altertum. Bd. 8. Berlin 1851, S. 550 ff.

keit aus dem Rahmen des Werkes losgeschält werden konnten. Das geschah einmal in der sogenannten 'Hofzucht'[1]) und außerdem in einer Interpolation des deutschen Cato[2]), welche in neuer Redaktion auch in dem Liederbuche der Klara Hätzlerin[3]) nochmals erscheint. Die Cato-Interpolation handelt in drei Kapiteln 1. von dem höfischen Benehmen der Männer, 2. dem der Frauen, 3. von dem rechten Verhalten bei Tisch. Analog den Erscheinungen der lateinischen Literatur wurden auch in den nationalen Sprachen die Paragraphen über das Verhalten beim Essen selbständig verarbeitet. In Deutschland haben wir die sogenannten 'Tischzuchten' zu verzeichnen, meist in Reimpaaren abgefaßte kurze Dichtungen, die ihr Thema in mannigfaltigen Variationen behandeln. Vielleicht gehen die verschiedenen Arbeiten auf eine jetzt verlorene gemeinsame Quelle zurück. M. Geyer[4]) hat den Versuch gemacht, sie zu klassifizieren, und bringt die wichtigsten von ihnen zum Abdruck. Die älteste erhaltene, die 'Hofzucht Tannhäusers' (*C* bei Geyer) gehört dem XIII. Jahrh. an. In das folgende sind die kürzeren und unter sich eng verwandten Fassungen der 'Rossauer' (*A*) und 'Karlsruher (*B*) Tischzucht' zu setzen. An die Rossauer finden sich Anklänge im 3. Kapitel der oben genannten Cato-Interpolation. Ein 'Niederdeutsches Stück' (*D*) verbreitet sich schon über das Betragen nach dem Mahle. Einer besonderen Gruppe gehören zwei Handschriften (*E*, *F*) und vier Drucke (*g*, *h*, *i*, *k*) an. Geyer rekonstruiert dieselbe unter *v*. *F* und die Drucke wenden sich auch an den bedienenden Knaben. *g* (Worms 1538) gibt dazu Gebete vor und nach dem Essen und einen Exkurs über die bei Tisch zu meidenden Laster. *h*, *i*, *k* behandeln auch die Pflichten des Hausgesindes. Eine 'Kinderzucht' aus dem Anfang des XVI. Jahrh. beginnt mit dem Aufstehen und Anziehen, kurzum die Tischzuchten machen ihren Entstehungsprozeß noch einmal in umgekehrter Folge wieder durch. Sie sind durch Loslösung aus den allgemeinen Anstandslehren hervorgegangen und erweitern sich durch Ankristallisation auch wieder zu solchen. An Autoren derartiger Büchlein sind uns zwei bekannt: Jakob Köbel, der einen Passus (V. 139—188) seiner Tischzucht (1492) einem unten noch näher zu charakterisierenden 'Regimen moralitatis' entlehnt, im übrigen aber ziemlich selbständig ist, und später Hans Sachs, von dem wir vier hergehörige Gedichte besitzen. — Außer diesen bei Geyer abgedruckten Stücken sind noch verschiedene andere bekannt, z. B. eine 'Siegburger Tischzucht'[5]) und eine besonders interessante, sehr ausgedehnte 'Niederdeutsche Tischzucht'[6]) in Prosa. Bei der Schilderung der zu meidenden

---

[1]) Abgedruckt von A. v. Keller in Erzählungen aus altdeutschen Handschriften. Stuttgart 1855 (= Bibliothek des literarischen Vereins Nr. 35), S. 531—46.

[2]) Bei Zarncke a. O. S. 128—40.

[3]) Liederbuch der Klara Hätzlerin. Herausg. von C. Haltaus, Quedlinburg und Leipzig 1840 (= Bibliothek der ges. deutschen Nationalliteratur. Bd. 8).

[4]) M. Geyer, Altd[illegible] [illegible]chzuchten. Progr des Friedr.-Gymn. zu Altenburg 1882.

[5]) Herausg. vo[illegible] [illegible] Zeitschrift für deutsches Altertum. 28. Bd. Berlin 1884, S. 64—6[illegible]

[6]) [illegible] in Germania. 21. Jahrg. Wien 1876, S. 424—30.

Unarten werden hier drastische Vergleiche, mit Vorliebe aus dem Tierreiche, gezogen. Mit demselben Hilfsmittel werden wir später Erasmus in ausgedehnterem Maße operieren sehen. — Wo die ruhige Lehrdichtung nicht mehr fruchtet, pflegt man zur schärferen Waffe der Satire zu greifen. Die glänzendste Leistung auf diesem Gebiete vollbrachte in Deutschland Sebastian Brant mit seinem unsterblichen 'Narrenschiffe' (1494)[1]. Er hatte sich zuvor in der Anstandsliteratur wacker umgesehen. Die vorzüglichsten der mittelalterlichen Werke, der Facetus und der Phagifacetus, waren mitsamt dem Cato von ihm selbst gleichsam als Vorarbeit zu seiner großen Dichtung ins Deutsche übertragen. In der Zahl der Narren, die auf sein Schiff müssen, finden sich denn auch die 'Groben Narren' (Kap. 72) und in einer neuen Bearbeitung (1495) auch die 'Tischnarren' (Kap. 110ª: Von disches unzucht). Diesen Leuten, die sich gegen den Anstand versündigen, geht es arg ans Zeug. Wie sehr sich Brants Werk als Mahnruf in den Schäden der Zeit eignete, geht schon daraus hervor, daß der große Kanzelredner Geiler von Kaisersberg seinen Predigten[2] das Narrenschiff zu Grunde legte. Geiler hängt dann seinerseits den 110 verschiedenen Sorten von Narren noch die Schellen an, an denen sie zu erkennen sind. Brant steht auch in naher Beziehung zur sogenannten 'Grobianischen Literatur', indem er den Namen ihres Helden zwar nicht erfand, aber doch gang und gäbe machte. Von dem Augenblicke an, da er sein 72. Kapitel mit der Einführung eines neuen Heiligen, St. Grobian genannt, begonnen, galt dieser als der Schutzpatron aller wüsten und rohen Gesellen, und seinen Namen schrieb die Literaturgattung der parodierenden Satire auf die Unanständigkeit an die Stirne ihrer beiden vornehmsten Erzeugnisse. Eine Parodie auf die Regeln guter Sitte war bereits in einer wahrscheinlich aus dem Anfange des XV. Jahrh. stammenden Umarbeitung Catos von Hans Krug 'Wie der maister sein sun lernet'[3] gegeben. Ansätze dazu steckten sogar schon in der Disciplina clericalis des Petrus Alphonsi. An dieses Verfahren, das Umkehren der Anstandsregeln, die Aufforderung zum Unanständigen, knüpfte dann zunächst Thomas Murner in seiner 'Schelmenzunft' (1512)[4] an, indem er im 21. Kapitel Herrn Grobian in Gestalt eines Schweines zum Mahle einlädt und ihn auffordert, seine edeln Manieren an den Tag zu legen. Für das Gebiet der Tischzucht ist es selbständig durchgeführt in dem 'Kleinen Grobianus'[5] (1538), der dann wieder hinüberleitet zu dem klassischen Werke dieses Literaturzweiges, zu

---

[1]) Brants Narrenschiff. Herausg. von Zarncke, Leipzig 1854.

[2]) Von Jakob Other in lateinischer Sprache veröffentlicht: Navicula sive Speculum fatuorum . . . Ioannis Geyler Keysersbergii (Argentorati 1511). Von Joh. Pauli 1520 ins Deutsche zurückübersetzt.

[3]) Abdruck bei Zarncke, Cato S. 143—50.

[4]) Thomas Murners Schelmenzunft. Herausg. von E. Matthias, Halle 1890 (= Neudrucke deutscher Literaturwerke des XVI. und XVII. Jahrh., Nr. 85).

[5]) Grobianus Tischzucht bin ich genant den Brüdern im Sew orden wol bekant. [A. E.] 1538. W[ilh.?] S.[alzman?]. (Kgl. Bibl. Berlin.) Zum Namen des Verfassers vgl. Gödeke, Grundriß II² 455.

Friedrich Dedekinds lateinischem 'Grobianus', der in die Zahl unserer humanistischen Quellenwerke gehört und deswegen unten eingehend zu charakterisieren sein wird.

Im Anschluß an die deutschen Anstandsbücher sei zunächst des altniederländischen 'Bouc van seden'[1]) (ca. 1400) gedacht.

In der italienischen Literatur hat die Tischzucht eine verhältnismäßig frühe und gleich ziemlich eingehende Behandlung gefunden in einer Dichtung des Mailänders Bonvicino da Riva: 'De le zinquanta cortexie da tavola'[2]) in 51 vierzeiligen Strophen (ca. 1290). Ein ähnliches gleichfalls im norditalienischen Dialekte abgefaßtes Gedicht eines Ungenannten, der einem Freunde Unterricht in Sitte und Anstand gibt, ist von Bartsch aus einer vatikanischen Handschrift mitgeteilt.[3]) Bonvicinos lateinisches Gedicht 'De discipulorum praeceptorumque moribus seu vita scholastica' behandelt die fünf Schlüssel der Weisheit und berührt die Anstandslehre nicht. Wenige Jahre später aber lieferte Francesco da Barberino († 1348) zwei zum Teil einschlägige Werke[4]): 1. Die Documenti d'amore (1313). Unter amore wird die Liebe zum Guten verstanden. Von den 12 Abschnitten des hübsch eingekleideten Werkes kommen der 1., 2. und 7. für uns in Betracht: Unterweisungen über die Kunst der feinen Unterhaltung, über das Verhalten auf der Straße, in der Kirche und bei Tisch, Winke für den Eintritt in den Fürstendienst u. a. 2. Del reggimento e costumi di donna (zw. 1318 u. 1320), vom Benehmen und den Sitten der Frauen. Matteo Palmieris († 1475) im 1. Buch vielfach Quintilian wörtlich übersetzender Dialog 'Della vita civile' und Leone Battista Albertis Abhandlung 'Della famiglia' (1437—41) sind hier kaum zu erwähnen. Alessandro Piccolominis Gespräch 'La Rafaella ovvere della creanza delle donne' (1539), Baldassare Castigliones († 1529) 'Cortegiano', Sabba da Castigliones 'Ricordi' (1546), Giovanni della Casas berühmte, von Nathan Chytraeus (1577) ins Lateinische übertragene Schule der Höflichkeit, betitelt 'Il Galateo ovvere de' costumi' (1551—55), auf der dann wieder Stefano Guazzi fußt, fallen schon in die späteren Jahre der humanistischen Bewegung bezw. über dieselbe hinaus.

In Frankreich erscheinen die ersten Übersetzungen Catos[5]) im XII. Jahrh. Im folgenden wurde die Disciplina des Alphonsi übertragen: Le Castoiement

---

[1]) In E. Kausler, Denkmäler altniederländischer Sprache und Literatur. II. Tübingen 1844, S. 61—99.

[2]) Abgedruckt mit englischer Übersetzung in Furnivall, Queene Elizabeths Achademy etc. With Essays on Early Italian and German Books of Courtesy by W. M. Rossetti, London 1869, Part. 2, S. 16—31. Auch in Bericht über die zur Bekanntmachung geeigneten Verhandlungen der Kgl. Preuß. Akademie der Wissenschaften, 1851 3. Febr., Berlin, S. 85—90.

[3]) K. Bartsch, Una poesia didattica del secolo XIII tratta dal cod. Vaticano 4476. In Rivista di filologia Romanza, Vol. II, Roma 1875, S. 43 ff.

[4]) Auszüge bei Furnivall, Babees Book, S. 38 ff.

[5]) Vgl. M. O. Goldbeck, Die Catonischen Distichen während des Mittelalters in der englischen und französischen Literatur, Diss., Leipzig 1883 und R. Tobler, Die altprovenzalische Version der Disticha Catonis, Diss. v. Straßburg, Berlin 1897.

d'un père à son fils.[1]) Was für Deutschland die Winsbekin, für Italien Barberinos Reggimento, war für Frankreich Robert de Blois' (ca. 1250) 'Le Chastoiement des Dames'.[2]) Im XV. Jahrh. wurde das von Marquard von Stein auch ins Deutsche übertragene Erziehungsbuch des Chevalier de la Tour Landry 'Pour l'enseignement de ses filles'[3]) tonangebend. Natürlich hatte Frankreich auch seine Tischzuchten. Furnivall[4]) hat eine ganze Reihe, zumeist nach Handschriften des XV. Jahrh., veröffentlicht: 'La maniere de se contenir a table', 'Contenance de table', spätere 'Contenances de la table', und für die Bedienung: 'Regime pour tous serviteurs'. — Genannt sei außerdem noch aus früherer Zeit 'Raoul de Houdencs (ca. 1200) 'Roman des eles'[5]). Die edle Menschlichkeit hat nach Raoul zwei Flügel: Largesse und Courtoisie. Jeder Flügel besteht aus sieben Federn, den Arten des richtigen Spendens und der guten Sitte. — Des Jacques Legrant (Jacobus Magni † 1415 oder 1422) 'Livre des bonnes moeurs'[6]) wurde von William Caxton auch dem englischen Volke zugänglich gemacht. — Schätzenswerte Ergänzungen zu diesen Theorien bilden natürlich in den verschiedenen nationalen Literaturen gelegentliche Bemerkungen und Beschreibungen in den großen erzählenden Dichtungen des Mittelalters. Bei Frankreich sei des gewaltigen 'Roman de la Rose' besonders gedacht.

Für das Englische verweise ich auf Furnivalls reichhaltige Sammlungen einschlägiger Werke. Die meisten von diesen gehören dem XV. Jahrh. an. In der Art des Winsbeken und der Winsbekin haben wir hier: 'How the Wise Man tauzt His Son'[7]) (ca. 1430) und 'How the Good Wiif tauzte His Douftir'[8]) (ca. 1430). Die Lebensregeln des 'ABC of Aristotle' kommen weniger in Betracht, dagegen sind mehrere andere Werke fast ausschließlich der Anstandslehre gewidmet, meistens mit der Tischzucht als Mittelpunkt, zum Teil sehr eingehend. Dahin gehören 'The Babees Book' (ca. 1475), 'Urbanitatis' (ca. 1460), 'The Lytylle Childrenes Lytil Boke or Edyllys be' (ca. 1480), in anderer Version 'The Young Childrens Book' (ca. 1500)[9]), 'The Boke of Courtasye' (ca. 1430—40)[10]) und endlich John Russels (ca. 1450) 'The Boke of Nurture'.[11]) Neben Catos Distichen kehrt im Eng-

---

[1]) M. Roesle, Le Castoiement d'un père à son fils. Traduction en vers français de l'ouvrage de Pierre Alphonse. 1. partie. Progr. der Kgl. Luitpold-Kreisrealschule zu München 1898.

[2]) Robert von Blois, Sämtliche Werke herausg. von J. Ulrich, 3. Bd. (Die didaktischen und religiösen Dichtungen). Berlin 1895, S. 55—78.

[3]) Neue Ausgabe: Le livre du Chevalier de La Tour Landry pour l'enseignement de ses filles p. p. M. A. de Montaiglon, Paris 1854.

[4]) Furnivall, Babees Book II 3—25.

[5]) Abgedruckt in A. Scheler, Trouvères Belges. Louvain 1879, S. 248—71.

[6]) Bei Hain unter Nr. 10481 (Chablies 1478).

[7]) Furnivall, Babees Book S. 48—52, Queene Elis. Achad. S. 52—55.

[8]) Ebd. S. 36—47 und 44—51.

[9]) Diese vier in Furnivall, Babees Book S. 1—25. [10]) Ebd. S. 297—327.

[11]) Ebd. S. 117—228.

lischen auch 'Stans puer' in verschiedenen Redaktionen wieder. Furnivall veröffentlicht zwei Fassungen[1]: 1. 'Stans puer ad Mensam' (ca. 1460 oder etwas früher), 2. 'The Book of Curteisie That is Clepid Stans Puer ad Mensam' (ca. 1430). Über die Abweichungen einer Oxforder Handschrift berichtet Burhenne[2], der zugleich den Nachweis liefert, daß das englische Gedicht wohl fälschlich dem Chaucer-Schüler John Lydgate zugeschrieben wurde, der 1420 in Bury St. Edmunds eine Rhetorenschule gegründet hatte (die sich allerdings auch die Erziehung zur Anständigkeit, Sittsamkeit und Höflichkeit zur Aufgabe machte) und vielleicht auch manchem der anderen eben genannten Gedichte nahe gestanden haben mochte.

Nach dieser flüchtigen Musterung der Vorarbeiten des Altertums und des Mittelalters gehen wir zu unserem eigentlichen Gegenstande, den Theorien der Humanisten von Anstand und Etikette über, indem wir zunächst über die Quellenschriften berichten, auf denen die Darstellung beruht.

---

[1]) Furnivall, Babees Book S. 26—33.

[2]) F. Burhenne, Das mittelenglische Gedicht 'Stans puer ad mensam' und sein Verhältnis zu ähnlichen Erzeugnissen des XV. Jahrh. Progr. Hersfeld 1889.

(Fortsetzung folgt)



ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DIE 14. JAHRESVERSAMMLUNG DES SÄCHSISCHEN GYMNASIALLEHRER-VEREINS

fand dieses Jahr in Schneeberg statt. Der Hauptversammlung gingen in üblicher Weise am 5. April von nachmittags 4 Uhr ab die Sitzungen der einzelnen Abteilungen voraus. In der Abteilung für alte Sprachen und Geschichte wurden zwei Vorträge geboten: Dr. Becher aus Dresden empfahl die Dörpfeldsche Leukas-Ithaka-Hypothese; Dr. Mäschel-Schneeberg sprach wegen der Schwierigkeit, den von der sächsischen Lehr- und Prüfungsordnung für Obersekunda vorgeschriebenen geschichtlichen Lehrstoff zu bewältigen, sich dafür aus, die römische Kaiserzeit bis zum Beginne der Völkerwanderung noch mit in Untersekunda zu erledigen. — In der Sektion für neuere Sprachen verbreitete sich Dr. Friedrich-Schneeberg über die Notwendigkeit und den Nutzen der schriftlichen französischen Hausaufgaben, die er nur für die Unterstufe gelten ließ, für die höheren Klassen dagegen beseitigt oder doch stark eingeschränkt wissen wollte. — In der Sitzung der mathematischen Abteilung sprach Prof. Schmidt-Wurzen über 'Die Abteilung der regelmäßigen Körper mit Hilfe des dreiaxigen rechtwinkligen Systems'. Ihm folgte Prof. Raschig-Schneeberg mit seinen 'Bemerkungen zum Unterricht in der Wellenlehre mit Hinweis auf einige einfache Hilfsapparate'. — In der Abteilung für Religionsunterricht wurde von Prof. Strüver-Schneeberg die Frage erörtert und bejaht: 'Ist der kleine Katechismus Luthers als selbständiger Unterrichtsgegenstand im Gymnasium beizubehalten?'

Mittwoch, den 6. April, früh 9 Uhr eröffnete Rektor Weinhold nach Begrüßung der Teilnehmer den geschäftlichen Teil der Hauptversammlung, wobei er der im vergangenen Jahre verstorbenen Mitglieder gedachte, deren Andenken die Versammlung durch Erheben von den Sitzen ehrte. Es folgte, wie üblich, die Verlesung des Jahresberichtes durch Prof. Strüver und des Kassenberichtes durch Prof. Raschig. Zum Vorort für das Jahr 1904—5 wurde Dresden (Kreuzschule) gewählt. Der neue Vorstand setzt sich aus folgenden Herren zusammen: Rektor Stürenburg, Vorsitzender; Prof. Uhle, stellvertr. Vorsitzender; Dr. Wagner, 1. Schriftführer; Dr. Nowack, 2. Schriftführer; Dr. Börner, Schatzmeister. Als Beisitzer werden Prof. Hartmann-Leipzig, Prof. Strüver-Schneeberg, Dr. Mädler-Zwickau, Dr. Eulitz-Chemnitz fungieren. Rechnungsprüfer sind wie im vorigen Geschäftsjahr die Herren Dr. Pfitzner und Dr. Gebhardt-Dresden. Nach Erledigung der geschäftlichen Angelegenheiten erhielt Konrektor Fritzsche das Wort zu einem geistvollen Vortrag über 'Die Anfänge des Hellenentums'. Darauf sprach Prof. Hartmann über 'Die höhere Schule und die Gesundheitspflege'. Die von dem zweiten Redner aufgestellten Thesen konnten der vorgerückten Zeit wegen nicht zur Debatte gestellt werden. Beide Vorträge werden in nächster Zeit in Druck erscheinen (der des Prof. Hartmann im nächsten Hefte dieser Zeitschrift), so daß an dieser Stelle nicht weiter auf sie eingegangen zu werden braucht.

Dr. Rudolf Wessely, Vereinfachte Griechische Schulgrammatik. I. Formenlehre. Leipzig, B. G. Teubner 1904.

In der Zeitschrift für Gymnasialwesen erschien im August-Septemberheft 1903 ein Aufsatz von Rudolf Wessely über die

Vereinfachung des griechischen Unterrichts. Dieser Aufsatz ist geradezu als eine befreiende Tat zu begrüßen. Die Zeit für das Griechische ist im Lauf der Jahre ganz erheblich beschnitten worden. Die Folge davon ist, daß der Unterricht in diesem Fache nur dann wahrhaft förderlich erteilt werden kann, wenn das Wichtige vom Unwichtigen geschieden wird, wenn man Zeit und Kraft auf Durchnahme, Erklärung und Einübung des Wesentlichen verwendet. Leider gibt es viele Pädagogen, die die Forderungen der modernen Zeit nicht verstehen, denen die Zustände der Jahrzehnte 1850—1880 als Ideal vorschweben, die eine möglichst große grammatische Exaktheit erzielen wollen, unbekümmert darum, ob die geübten, zum Teil sehr schwierigen Worte häufig oder nicht häufig in der Lektüre vorkommen. Die genannten Herren wollen dasselbe Ziel erreichen wie vor Jahrzehnten, die Stundenzahl, die ihnen zur Verfügung steht, ist aber eine erheblich geringere. Daraus ergeben sich zwei Folgen: entweder der betreffende Herr ist sehr energisch, dann wird er es durchsetzen, daß ein beträchtlicher Teil der Schüler sich die Grammatik einprägt und sicher beherrscht, aber meistens wird dies auf Kosten der anderen Fächer geschehen. Der Schüler wird den größten Teil seiner Arbeitskraft und Arbeitszeit auf das Griechische verwenden. Unwillkürlich drängt sich nicht nur dem Schüler, sondern auch seinen Eltern und älteren Beratern die Frage auf: ist es denn wirklich richtig und zweckmäßig, mit Hintansetzung der anderen Fächer so lange für das eine zu arbeiten? Jene Philologissimi, die nichts von Kompromissen wissen wollen, schaden dem humanistischen Gymnasium, dem Interesse für die ewig schöne griechische Sprache mehr als sie selbst und andere denken.

Andere Pädagogen verbinden mit der Zähigkeit, mit der sie am Alten festhalten, nicht die nötige Energie. Die Schüler haben immer viel bei ihnen auf, sie seufzen unter der [illegible], aber sie lernen, gerade wegen der großen Fülle des Gebotenen [illegible]lich. Nicht selten [illegible] [illegible]ger Wichtige besser [illegible] als das Wichtigste. Ich habe Obersekundaner und Primaner kennen gelernt, die die Akzentregel über die Komposita der Verba auf *μι* mit großer Sicherheit hersagten, aber die Grundformen von *στέλλω* oder *τάττω* nicht ohne Fehler bildeten, von den verschiedenen Bedeutungen von *ἵστημι* kaum eine Ahnung hatten; manche übersetzten richtig ʻo sehr liebliches Echoʼ, beherrschten aber die Deklination von *βασιλεύς* und *τεῖχος* nicht sicher. Ist dies zu verwundern, wenn man bedenkt, daß noch im XX. Jahrh. Formenextemporalien über den Vokativ der dritten Deklination geschrieben werden!

In dem oben erwähnten Aufsatz hat Wessely an der Hand des Lexikons nachgewiesen, daß viele der Wörter und Formen, die in den Grammatiken noch immer gedruckt und infolgedessen auch gelernt werden, in den Schulschriftstellern äußerst selten sind, zum Teil sogar gar nicht vorkommen. Nach den Grundsätzen, die in dem Aufsatz ausgesprochen sind, hat Wessely eine griechische Grammatik verfaßt, die mir zur Beurteilung vorliegt.

Die Auswahl des Gebotenen, die Anordnung des Stoffes, die Form, in der die Regeln gegeben sind, zeigt den wissenschaftlich gebildeten Schulmann, der zugleich einen Blick für das Praktische hat. Die wenigen Punkte, in denen ich vom Verfasser abweiche, werde ich der Reihe nach hervorheben:

In § 24 bei den Beispielen für die zweite Deklination vermisse ich ein Femininum, z. B. *ἡ νῆσος*. Es ist eine gute Gymnastik des Geistes nebeneinanderstellen zu lassen *οἱ πολῖται — αἱ νῆσοι*; *τοὺς πολίτας . . . τὰς νήσους*. Ferner lernt der Schüler halb unbewußt an *ἡ νῆσος* einen Teil der sogenannten ersten Deklination. Anderseits könnte § 25 *ὁ νεανίας* fehlen, oder doch kleiner gedruckt werden. Wartet man, bis dieses Wort in der Lektüre vorkommt, so wird der Schüler meistens schon so viel Sprachgefühl haben, daß er den Akkusativ richtig bildet. Läßt man es dagegen gleich im Anfang des Schuljahres neben *ὁ πολίτης* lernen, so erscheint es dem Schüler als Schwierigkeit und kann zu Verwechslungen Anlaß geben.

Wessely hat noch die alte, um nicht zu sagen veraltete, Anordnung: Nominativ,

Gen., Dativ, Akkus., Vokativ. Mir erschiene es richtiger, den Vokativ bei den Beispielen ganz wegzulassen, die Regeln über denselben in einem kurzen Abschnitt zu vereinigen. Die übrigen Kasus würde ich anordnen: Nom., Akk., Gen., Dativ und zwar nicht nur in der ersten und zweiten, sondern auch in der dritten Deklination. Einer der Hauptfehler, die in der ersten Deklination gemacht werden, ist das Einsetzen des η im Acc. sing. Den Schülern wird es viel leichter, diesen Fehler zu vermeiden, wenn sie lernen: ἡ μοῦσα, τὴν μοῦσαν, τῆς μούσης, τῇ μούσῃ. Wieviel einfacher ist es, bei der Deklination von βασίλεια zweimal hintereinander das Proparoxytonon, zweimal das Paroxytonon zu sagen. Ebenso halte ich es bei der Deklination der Adjektive für zweckmäßig die Geschlechter anzuordnen: Masculinum, Neutrum, Femininum. Nach diesen Grundsätzen würde sich das Paradigma καλός folgendermaßen gestalten:

καλός καλόν καλή
καλόν καλήν
καλοῦ καλῆς
καλῷ καλῇ.

Wie viel Zeit spart man auf diese Weise bei der Einübung, wie viel kürzer ist die Aufgabe für einen Schüler, der ein Adiectivum schriftlich deklinieren soll!

Besonders hervorheben möchte ich, wie einverstanden ich damit bin, daß in § 28 f. als einzige Ausnahme παίδων erwähnt ist, daß πίτυς, πῆχυς, ἰχθύς, μῦς, ἄστυ, die sich in anderen Grammatiken von Auflage zu Auflage 'wie eine ew'ge Krankheit fortschleppen', fehlen. Dagegen kann ich der Anordnung des Stoffes in den §§ 63 und 64 nicht beistimmen. Schon als Tertianer habe ich mich gewundert, daß man ποιέω vor τιμάω lernt. τιμάω gehört an die Spitze, erstlich wegen des Alphabets, zweitens weil es das leichteste in dieser Gruppe ist.[1]) Sehr geschickt sind die Kontraktionsgesetze, die den Schülern immer viele Schwierigkeiten machen, gefaßt. In § 65 möchte ich mir erlauben, folgende Änderung vorzuschlagen: ο + einem ι-laut, derselbe sei adskribiert oder subskribiert = οι.

§ 74, 4 könnte ἀνακράζω und κατακαίνω, § 74, 5 τίκτω fehlen, dagegen könnte man εἷλον anführen, zumal da § 76, 2 ἡρέθην erwähnt ist; anderseits würde ich wiederum § 76, 2 πνέω ohne Schmerz missen. — Als ein Fortschritt ist es anzusehen, daß die Nebenformen in den Aor. secundi bei τίθημι und δίδωμι fehlen. Es muß doch ein recht beschränkter Schüler sein, der, wenn ἔθηκαν in der Lektüre vorkommt, diese Form nicht versteht. — Durch besondere Klarheit und Übersichtlichkeit zeichnet sich § 92, das Kapitel von den Präpositionen, aus. Doch muß sich der Lehrer davor hüten, alles hier Vorgeführte auswendig lernen zu lassen. Nach meiner Auffassung genügt es durchaus, wenn ein Obertertianer von παρά weiß:

παρά c. Gen.: von — her
παρά c. Dativ: bei,
παρά c. Acc.: zu, längs hin.

Auch Wessely scheint nicht alles für gleich wichtig anzusehen, was er wohl durch den Druck andeuten will.

Als eine außerordentlich glückliche Neuerung möchte ich es bezeichnen, daß der Verfasser in einem Anhang das Wichtigste aus der Syntax gibt. Die Auswahl ist sehr geschickt getroffen; sie enthält ungefähr das, wenigstens was den Gebrauch der Kasus betrifft, was der Schüler an der Hand der Lektüre von Xenophons Anabasis Buch I und II erlernen kann. Vielleicht ließe sich § 98 φθάνω, λανθάνω, § 99 ἐπιλάθεμαι hinzufügen. An mehreren Stellen zieht Wessely nicht nur das Lateinische, sondern auch das Französische als Parallele heran; auch in § 103 hätte er es tun können. Wie klar ist doch § 102: 'Der Konjunktiv und Imperativ bezeichnet nie die Zeitstufe, sondern nur die Aktionsart (Beschaffenheit der Handlung, z. B. Dauer, Eintritt, Vollendung), z. B. φεύγωμεν laßt uns weiter fliehen — φύγωμεν laßt uns die Flucht ergreifen.

Als zweiter Anhang folgt ein kurzer Abriß der Homerischen Laut- und Formenlehre, als dritter und letzter die wichtigsten Vokabeln.

Bei einer Neuauflage des Werkes könnte manches klein gedruckt werden, z. B. die

[1]) Vielleicht ließe sich statt ποιέω ein anderes Paradigma wählen, um das dumpf klingende ποιοίην und ποιοίμην zu vermeiden.

Regeln über die Contracta der ersten und zweiten Deklination, der Coniunctivus und Optativus Perfecti, § 62 d. e. f. Das an der letzten Stelle Angeführte eignet sich der Schüler durch den Gebrauch an, ohne daß er es theoretisch lernt. Anderseits könnte in § 70 wohl eine Anmerkung hinzugefügt werden, welche die Verba, die einen Ton oder Ruf bezeichnen, sowie πλάττω erwähnt.

Als Druckfehler ist mir aufgefallen S. 59 ἐϑέτ ην.

Alles in allem: die Grammatik von Wessely ist ein sehr geschickt zusammengestelltes, brauchbares Buch, wohl geeignet, den griechischen Unterricht fruchtbarer zu gestalten, die Zahl der Feinde des Griechischen zu mindern. Wir, die Vertreter der zweiten klassischen Sprache, müssen uns sagen, daß wir auf einem gefährdeten Posten stehen; ein geschickter Feldherr, der eine bedrohte Position verteidigt, zersplittert seine Streitkräfte nicht, schickt nicht beträchtliche Teile nach entlegenen Außenforts, sondern vereinigt seine Truppen an dem Punkte, auf dem die Entscheidung fällt. Wir Lehrer lieben es so sehr, den Schülern zu sagen: non scholae, sed vitae discimus. Möchten wir uns selbst auch bisweilen zurufen: non scholae, sed vitae d o c e m u s.

Soll es nun dem Zufall überlassen bleiben, o b und w a n n sich die gesunden Ideen Wesselys Bahn brechen? Sollen Generationen von Schülern nach wie vor wenig wichtige, zum Teil unnötige Worte und Formen lernen? Ich würde dies im höchsten Grade bedauern. Sehr zweckmäßig würde es mir erscheinen, wenn eine Versammlung von Vertretern des griechischen Unterrichts einberufen würde, die unter dem Vorsitz von Provinzialschulräten für einen Zeitraum von vielleicht 10 Jahren festsetzte, was im Griechischen unbedingt gelernt werden muß, was unbedingt wegzulassen ist, was endlich der Lehrer, seiner Individualität entsprechend, den Schülern bieten kann, ohne dazu verpflichtet zu sein. Vielleicht ließe sich durch eine solche Versammlung auch in einem anderen Punkte [illegible] heit erzielen, [illegible] des Griech[illegible]

Christian Ostermann, Lateinisches Übungsbuch, Ausgabe für Reformschulen. Bearbeitet von H. J. Müller und G. Michaelis. Erster Teil. Mit zwei Karten, sowie zahlreichen Abbildungen im Texte und auf zwei Tafeln. 1903. — Zweiter Teil: Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische. 1904. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

Von Jahr zu Jahr steigt die Zahl der Reformschulen und mit ihnen das Verlangen nach brauchbaren Lehrbüchern für den Reformunterricht. Der rührige Verlag von B. G. Teubner hat bereits den zweiten Versuch gemacht, aus den rühmlichst bekannten Ostermannschen Übungsbüchern ein lateinisches Lehrbuch für Reformschulen herstellen zu lassen. Das neue, umfangreiche Buch ist von Direktor Prof. Dr. Müller-Berlin und Direktor Dr. Michaelis-Barmen bearbeitet und dürfte in Kürze die größte Zahl der Reformanstalten sich erobern. Das Buch trägt zwar den Namen Ostermann, ist aber, seinem besonderen Zweck entsprechend, in fast allen Teilen ein neues Buch geworden. Es bildet den Niederschlag der Erfahrungen, die Direktor Dr. Michaelis auf dem Gebiete des Reformunterrichts in sechs Jahren gemacht hat; daß das Buch also unmittelbar aus der Praxis hervorgegangen ist, dürfte schon seine Brauchbarkeit verbürgen. Der Name des Mitherausgebers, des Direktors Prof. Dr. Müller, aber bildet von vornherein eine gewisse Beruhigung nicht nur für diejenigen, die der ganzen Reformbewegung überhaupt noch etwas skeptisch gegenüberstehen, sondern auch für die, die mit Recht ihre schweren Bedenken darüber äußerten, daß in manchen der letzthin erschienenen Reformhilfsmittel allzuviel Fremdartiges, dem guten Schullatein Fernliegendes geboten wurde, allzu Modernes in manchmal recht gewagtem Latein. Es ist ein Vorzug des Buches von Müller-Michaelis, daß es diesen Übelstand vermeidet, daß es ein durchaus korrektes, gutes Latein enthält und im Gebiete des Schullateins sich bewegt. Neben der einwandfreien Form ist der gediegene Inhalt der Sätze und Lesestücke anzuerkennen. Der Inhalt [illegible] die Schüler zwanglos in das Altertum [illegible] und ist darum fast ausschließlich [illegible]chischen und römischen Altertum

entnommen. Der eigentliche Lernstoff wird in möglichst lehrreichen und inhaltlich interessanten Einzelsätzen vorgeführt. Die meisten von diesen sind historischen Inhaltes, und zwar ist fast ausschließlich die alte Geschichte berücksichtigt. In den beigefügten Jahreszahlen enthalten diese Sätze zugleich eine immanente Repetition; es sind meist nur solche Daten, die auch im Geschichtskanon verlangt werden. Zahlreiche Sätze sind praktischerweise Cäsars bellum gallicum entnommen. Auch viele Anekdoten werden erzählt. Am Schluß vieler Stücke findet man poetische Zugaben, die in den Rhythmus des Hexameters einführen und der Ovidlektüre vorarbeiten sollen. Zu den Einzelsätzen gesellen sich noch 47 zusammenhängende Stücke, deren Inhalt nur der alten Sage und Geschichte entnommen ist.

Um die Anschauung zu erleichtern und zu Sprechübungen anzuregen, ist dem Werke eine größere Anzahl gut gewählter Abbildungen antiker Kunstwerke beigegeben. Mehr und mehr bricht sich die Überzeugung Bahn, daß Bilderschmuck in Lehrbüchern anregend wirkt, und manche unserer altbewährten Pädagogen, die vor wenigen Jahren noch jeder derartigen Bilderzugabe völlig ablehnend gegenübergestanden haben, sind jetzt mit besonderer Vorliebe gerade auf gute Auswahl solcher Anschauungsmittel für ihre Lehrbücher bedacht.

Das Buch will in kürzester Frist zu erfolgreicher Cäsarlektüre vorbereiten. Die Menge des grammatischen Stoffes, der zur Erreichung dieses Ziels bewältigt werden muß, stellt an Lehrer und Schüler große Anforderungen. Weise Beschränkung und überlegtes Fortschreiten bei Vermeidung alles dessen, was verwirren könnte, haben die Verfasser sich dabei zur Richtschnur dienen lassen. Besonders anzuerkennen ist, daß nichts vorweggenommen wird, daß die Schüler das, was sie lesen, auch verstehen können und müssen, nicht einfach unverstanden hinzunehmen brauchen. Da erfahrungsgemäß die Schüler trotz des eingehendsten und gründlichsten grammatischen Unterrichts im Deutschen namentlich in der Erkenntnis der Form des Objekts durch das Französische etwas verwöhnt und sorglos geworden sind, will das Buch von Müller-Michaelis vor allen Dingen von vornherein zu strengem Konstruieren des Satzes erziehen. Es geht zu diesem Zweck richtigerweise vom Verbum aus und übt die 1. Konjugation gleich von Anfang an mit der 1. 2. 4. und 5. Deklination. Eine erhebliche Vermehrung der im ersten Stücke gebotenen Sätze dürfte jedoch für eine Neuauflage zu empfehlen sein. Bei näherer Betrachtung fallen im einzelnen noch mancherlei Vorzüge des Buches in die Augen. Der Stoff ist wirklich so ausgewählt, daß nur das Wichtigste und Unerläßlichste dargeboten wird, dieses aber durch verhältnismäßig umfangreiches Übungsmaterial zu sicherem Besitz gelangt. In der Behandlung der Unregelmäßigkeiten und Ausnahmen ist alles Überflüssige vermieden worden, dabei wird aber doch wohl kaum etwas vermißt, was Müllers Grammatik, Ausgabe B, enthält. In recht geschickter Weise sind verba simplicia und composita gleichzeitig, wenn möglich in ein und demselben Satze den Schülern vor Augen geführt. Als ein Musterbeispiel sei die Zusammenstellung der Composita von facio und capio in Stück Nr. 92 angeführt.

Mit der Unterweisung in der Formenlehre geht eine ganz allmähliche, planmäßig fortschreitende Einführung in die Syntax Hand in Hand. So wird dem gesteckten Ziel Schritt für Schritt zugestrebt, auch das Verständnis indirekter Reden, abhängiger Behauptungs- und Begehrungssätze wird schon am Schluß des Buches vorbereitet.

Die zweite Abteilung des Buches enthält die Wortkunde, ein alphabetisch geordnetes kleines Lexikon, einen Abdruck der Formenlehre aus der Schulgrammatik B von Müller und eine Zusammenstellung lateinischer Sprichwörter mit moderner Übersetzung. So findet der Schüler eben alles, was er auf dieser Stufe nötig hat, in einem Buche zusammengefaßt.

Die Wortkunde bietet, wie es auch in den anderen Ostermannschen Büchern der Fall ist, die Wörter in der Reihenfolge, in der sie in den Übungsstücken vorkommen. Neu ist hier, daß fortwährend auf die Ergebnisse des französischen Unterrichts Rücksicht genommen wird. An zahl-

reichen Stellen ist dem betreffenden lateinischen Wort das entsprechende oder begrifflich verwandte französische in Klammern beigefügt, und zwar verzeichnen die Verfasser nicht bloß Worte, sondern vielfach auch syntaktische Übereinstimmungen oder Beziehungen. Am Schluß eines jeden Stückes ist in der Wortkunde (von den Vokabeln durch einen Strich getrennt) noch einmal das syntaktische Material des betreffenden Stückes in Beispielen ganz kurz zusammengestellt. —

Unter der Anleitung eines geschickten Lehrers dürfte sich an der Hand des neuen Übungsbuches von Müller-Michaelis das Ziel gewiß erreichen lassen, die Schüler des Reformgymnasiums in einem Jahre, die des Reform-Realgymnasiums in $1\frac{1}{2}$ Jahren so weit zu fördern, daß sie mit Aussicht auf Erfolg zur Cäsarlektüre schreiten können. —

Schon im September 1903 haben die Verfasser ihr Versprechen, für dieselbe Klassenstufe bald einen II. Teil, 'Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische', folgen zu lassen, eingelöst. Auch dieses neue Übungsbuch darf mit Freude begrüßt werden. Ein solches Buch ist natürlich an denjenigen Anstalten gar nicht zu entbehren, an denen im allgemeinen der alte Betrieb des lateinischen Unterrichts noch nicht aufgegeben ist. Aber auch da, wo die strenge Befolgung der sogenannten Frankfurter Methode die Benutzung eines solchen, besonderen Übungsbuches zum Übersetzen ins Lateinische überflüssig machen kann, oder wo die Lehrer in sich selbst einen unerschöpflichen Fonds besitzen, aus dem sie immer wieder sofort Stoff zum Übertragen ins Lateinische zu entnehmen in der Lage sind, wird doch die Zweckmäßigkeit dieses Buches gern anerkannt werden. Denn es erleichtert doch immerhin dem Lehrer seine Aufgabe ganz erheblich und ist für den Schüler zur gründlichen Befestigung und Wiederholung des Gelernten von hohem Nutzen und nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Das Übungsbuch II schließt sich in der Anordnung des elementaren Lernstoffes und der Vorführung syntaktischer Erscheinungen, unter Wahrung der Überschriften der einzelnen Kapitel oder Stücke, eng an den I. Teil an. Auch der Vokabelschatz ist in den entsprechenden Stücken beider Bücher der gleiche. Während in der ersten Hälfte des Buches noch unbekannte Vokabeln in Klammern beigefügt sind, muß im letzten Teil der Schüler sich diese in dem beigefügten Wörterverzeichnis selbst suchen. Er findet in diesem Wörterbuch übrigens nicht nur überhaupt alle im Übungsbuch vorkommenden Vokabeln, sondern auch Angaben des Geschlechtes, des Genetivs und der Stammformen, kann sich also leicht helfen, wenn ihm einmal etwas in Vergessenheit geraten ist. Im letzten Drittel des Buches sind die Anweisungen, die vorher für Übersetzung von abhängigen daß-Sätzen oder die Konstruktion des Acc. c. inf. gegeben werden, weggelassen; mit Recht wird vorausgesetzt, daß dann den Schülern schon eher die richtige Übersetzung nicht allzu schwieriger abhängiger Sätze zugetraut werden darf. Sonst finden sich auch in diesem Buche bei allen schwierigeren Stellen nach bekannter Art der Ostermann-Müllerschen Bücher Übersetzungsanweisungen oder Erleichterungen.

Inhaltlich stimmen die Stücke und Einzelsätze des II. Teiles nicht so sehr mit denen des I. Teiles überein. Die Einzelsätze namentlich enthalten eine Fülle neuen Stoffes aus der alten Sage und Geschichte, während die zusammenhängenden Stücke meist eine erweiterte Umformung der betreffenden Stücke des I. Teiles sind oder sich doch innerhalb desselben Sagenkreises oder Geschichtsgebietes bewegen.

Anerkannt sei noch im allgemeinen, daß, wie drüben auf möglichst gutes Latein peinlich geachtet wurde, hier auch auf möglichst korrektes Deutsch Wert gelegt wird.

Ludwig Fenner.



ANSTAND UND ETIKETTE NACH DEN THEORIEN DER HUMANISTEN

Von Aloys Bömer

(Fortsetzung)

DIE QUELLENSCHRIFTEN DER HUMANISTEN

Der Humanismus hat nur ein einziges Werk gezeitigt, das ausschließlich dem Anstande gewidmet ist und ihn zugleich nach allen damals wichtig erscheinenden Richtungen hin behandelt. Diese klassische Schrift, auf welche alle früheren zerstreuten humanistischen Erörterungen gleichsam vorbereiteten, alle späteren in mehr oder weniger ausgedehntem Maße Bezug nahmen, ist aus der Feder des größten der Humanisten, des Desiderius Erasmus hervorgegangen. Der Zeit nach liegt es ziemlich spät. Erst im Jahre 1530 hat es die Presse verlassen. Die humanistische Anstandsliteratur überhaupt aber setzt episodisch d. h. im Rahmen größerer Werke schon um die Wende des XIV. Jahrh. ein. Die ersten hergehörigen Belehrungen finden wir in den allgemeinen Erziehungstheorien der italienischen Humanisten. An der Spitze steht

Petrus Paulus Vergerius.

Seine klassische Bildung verschaffte diesem eine Hofmeisterstelle bei Ubertin, dem Sohne des humanistischen Mäcenaten Francesco von Carrara zu Padua, und er verfaßte für ihn bald nach 1392 seine Schrift 'De ingenuis moribus et liberalibus studiis'.[1]) Als das Ideal der Erziehung bezeichnet er es, je nach den Anlagen für

[1]) Bibliographisches Verzeichnis der Ausgaben (Die Besitzvermerke französischer Bibliotheken stützen sich hier sowie auch bei den folgenden Autoren auf Répertoire des ouvr. pédag. u. s. w.): 1. Petri Pauli Vergerii ad Ubertinum Carariensem de ingenuis moribus opus incipit. [Venetiis] Adamus de Ambergau [1470] (Coppinger 5983, in seinem Privatbesitz). — 2. [Venetiis ca. 1470] (Copp. 5984; Univ.-Bibl. Cambridge). — 3. Mailand 1474 (Kgl. Bibl. Berlin). — 4. O. O. 1475 (B. de l'Arsenal Paris). — 5. Mailand 1477 (Hain 15988). — 6. Mailand 1480 (Hain 15989). — 7. Barchon 1481 (Copp. 5985). — 8. Brixen, Jacobus Britannicus 1485 (Hain 15990; Hof- u. Staats-Bibl. München, U.-B. Straßburg). — 9. Brixen, Boninus de Boninis 1485 (Hain 15991; H.-B. Darmstadt, U.-B. Leipzig, Brit. Mus. London). — 10. Mailand 1487 (Hain 15922). — 11. Mailand 1490 (Hain 15993; K. B. Dresden, U.-B. Göttingen). — 12. Venedig 1493 (Hain 15994; B. M. London, H.- u. St.-B. München). — 13. Paris 1494 (Hain 15995; Copp. I Zusätze; U.-B. Freiburg i. B., B. M. London, Nat.-B. Paris). — 14. Venedig 1494 (Hain 15996). — 15. Brixen 1495 (Hain 15997; B. M. London). — 16. Mailand 1495 (Hain 15998). — 17. Venedig 1497 (Hain 15999; K. B. Dresden, U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Göttingen, B. M. London, B. Mazarine u. St. Geneviève Paris, U.-B. Straßburg, U.-B. Würzburg). — 18. Venedig 1498 (Copp. 5986; B. M. London). — 19. Venedig

einen starken Geist und einen kräftigen Körper der Zöglinge zu sorgen. Sein Werk zerfällt in 2 Hauptteile. Im ersten wird über die sittliche Erziehung, im zweiten über die wissenschaftliche Bildung des Geistes und anhangsweise auch über die körperliche Bildung gehandelt.

Für uns kommen nur ein paar Partien aus dem ersten und aus dem Anhange des zweiten Teiles in Betracht. Vergerius ist nicht für eine Erziehung der Jugend in klösterlicher Abgeschlossenheit, sondern, wenn möglich, in einer großen, anregenden Stadt. Von besonderer Wichtigkeit ist es für die Knaben, wenn sie sich ein oder mehrere Vorbilder zur Nachahmung ausersehen. Die Jugend hat ihre besonderen Fehler, die nach Möglichkeit zu meiden sind. Dahin gehört vor allen die Sinnlichkeit. Die Jünglinge müssen deshalb ferngehalten werden von Tänzen und von allem Verkehre mit dem weiblichen Geschlechte.

Wir hören schon aus diesen wenigen Leitsätzen, wie Vergerius noch schwankt zwischen mittelalterlicher und humanistischer Lebensanschauung. In Speise und Trank, erörtert er weiter, ist Maß zu halten, besonders im Weingenuß größte Vorsicht anzuwenden. Nicht gewässerter Wein, sondern mit etwas Wein durchsetztes Wasser ist das Richtige. Auch die Regeln des gesellschaftlichen Verkehrs, wie sie sich Greisen und angesehenen Personen gegenüber verhalten, wie sie Ankommende begrüßen, Fortgehende verabschieden sollen, sind den Knaben frühzeitig beizubringen. Vergerius begnügt sich jedoch damit, auf diese Punkte hinzuweisen, Belehrungen im einzelnen gibt er nicht. Der Anhang gilt der körperlichen Bildung. Vergerius möchte die hellenische Gymnastik ins Leben zurückgerufen haben. Für die Kleidung wird die ciceronianische Forderung aufgestellt, daß sie nicht zu elegant, aber auch nicht zu nachlässig sein, sondern Ort, Zeit und Vermögen des einzelnen entsprechen solle.

Die beiden größten Lehrer des Frühhumanismus, Guarinus Veronensis († 1460), der Übersetzer des Plutarchschen Schriftchens über Kindererziehung, und Victorinus Feltrensis († 1446) haben es verschmäht, selbst ihre pädagogischen Theorien aufzuzeichnen. Guarinus' Lehren 'De ordine docendi et studendi' trug sein Sohn in einer Schrift dieses Titels (1459) vor, aber hier werden wir eben nur über die wissenschaftliche Ausbildung unterrichtet. Unter Victorinus' Augen verfaßte sein Lieblings-

1499 I (Hain 16000; Landes-B. Karlsruhe, N.-B. Paris). — 20. Venedig 1499 II (Hain 16001; B. M. London, H. u. St.-B. München). — 21. Mailand 1500 (Hain 16002). — 22. Modena 1500 (Hain 16003). — 23. Venedig 1502 (U.-B. Breslau, U.-B. Leipzig, H.- u. St.-B. München). — 24. Florenz 1507 (N.-B. Paris). — 25. Paris 1510 (K. B. Haag, N. B. Paris). — 26. O. O. 1510 (H.- u. St.-B. München). — 27. (Brixen 1511) (H.- u. St.-B. München). — 28. Wien 1511 (Stadt-B. Breslau, U.-B. Kiel, H.- u. St.-B. München). — 29. Brixen 1528 (Graeße, Trésor VI 281). — 30. Basel 1541 (bei Roscius, De Docendi studendique modo, s. unten bei Roscius). — 31. Basel 1541 (in De ratione studii deque vita iuventutis instituenda, opuscula diversorum Autorum perquam erudita — U.-B. Bonn, U.-B. Jena, U.-B. Königsberg, U.-B. Leipzig, B. M. London, U.-B. München). — 32. Basel 1550 (wie vorhin, U.-B. München). — 33. Basel 1556 (De Disciplina puerorum recteque formandis eorum et studiis et moribus, ac Simul tam preceptorum quam parentum in eosdem Officio: Doctorum virorum libelli aliquot vere aurei . . . K. B. Dresden, H.- u. St.-B. München, U.-B. Paris, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 34. O. O. 1560 (St.-B. Breslau, U.-B. Göttingen, U.-B. Leiden, H.- u. St.-B. München, L.-B. Stuttgart). — 35. Leipzig 1604 (St.-B. Breslau, H.- u. St.-B. München). — Ohne Jahr: 36. (Florenz) (Hain 15985). — 37. (Löwen) (Joh. de Westfalia. Hain 15984; U.-B. Göttingen, K. B. Haag). — 38. Paris (Copp. 5982). — 39. [Rom] (Hain 15987; B. M. London, H.- u. St.-B. München). — 40. [Venedig] (Hain 15986). — 41. O. O. (Hain 15982; B. M. London, H.- u. St.-B. München). — 42. O. O. (Hain 15983; U.-B. Leipzig).

schüler **Gregorius Corrarius** ein Lehrgedicht über die Erziehungskunst[1]) in Hexametern, in welchem er den Lehrern ans Herz legt, auch auf Anstand und gute Sitte ihrer Schüler zu achten. Er gedenkt voll Schmerz der guten Zeit der Vorfahren, wo Tugend noch höher geschätzt wurde als Luxus und Vergnügen, wo die Matronen noch keine Edelsteine an den Fingern, noch keine kostbaren Bänder um den Hals trugen, wo bei Ankunft eines Gastes keine prunkvollen Gastmähler veranstaltet wurden u. s. w. Nähere Unterweisungen über Anstand und Etikette vermissen wir aber auch bei Corrarius.

Die erste große systematisch durchgeführte humanistische Erziehungslehre — als solche kann das Werk des Vergerius noch nicht bezeichnet werden — lieferte

MAPHEUS VEGIUS († 1458)

in der Schrift 'De educatione liberorum et eorum claris moribus'.[2]) Während seiner Studien- und Lehrjahre in Pavia ein leidenschaftlicher Schwärmer für die heidnischen Dichter, begeisterte sich Vegius seit seiner Übersiedelung nach Rom an den päpstlichen Hof für die hl. Schrift und die Kirchenväter, namentlich den hl. Augustinus, dessen Ordenskleid er selbst auch schließlich anlegte. In seiner Pädagogik sind beide Richtungen innig verschmolzen. Die Klassiker sind ihm Gewährsmänner für eine vernunftgemäße Erziehung, seine christlichen Erziehungsgrundsätze aber entwirft er im engsten Anschluß an die Bibel und die Kirchenväter. Immer und immer wieder das ganze Buch hindurch werden Vertreter der beiden Autorengruppen zum Zeugnisse angerufen, ja das Werk ist stellenweise nur eine Sammlung von Zitaten, untermischt mit Beispielen aus der Geschichte, der Literatur, dem Leben der Heiligen

---

[1]) Gregorius Corrarius Venetus ad Andream fratrem. Quomodo educari debeant pueri. Abgedruckt in Carlo de' Rosmini, Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre. Bassano 1811, S. 477—87.

[2]) **Ausgaben**: 1. Maphei Vegii, patria Laudensis, divinarum scripturarum peritissimi et poetae celeberrimi, Martini papae quinti datarii, de educatione puerorum et eorum claris moribus libri sex. Mediolani 1491 (N. B. Paris; vgl. Répertoire S. 656). — 2. Straßburg 1493 (B. Cambrai, nach Kopp, Übersetzung [s. unten] S. 12). — 3. Mailand 1497 (In Opera omnia). — 4. Paris 1500 (B. de l'Épinal, nach Kopp). — 5. Poitiers 1500 (U.-B. Göttingen. In dieser, sowie auch in zahlreichen der folgenden Ausgaben geht das Werk irrtümlich unter dem Namen des Franciscus Philelphus). — 6. Paris 1505 (N. B. Paris, nach Kopp). — 7. Paris 1508 (U.-B. Göttingen). — 8. Paris 1511 (St.-B. Augsburg, K. B. Berlin, U.-B. Breslau, U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Gand, St.-B. Hamburg, U.-B. Jena, U.-B. Kiel, U.-B. Leipzig, B. M. London, B. Lyon, H.- u. St.-B. München, U.-B. München, N. B. Paris, B. de Chartres Paris, B. d'Épernay Paris, L.-B. Stuttgart, B. Troyes, B. Verdun, H.-B. Wien). — 9. Tübingen 1513 (St.-B. Breslau, U.-B. Königsberg). — 10. Tübingen 1515 (U.-B. Tübingen). — 11. Tübingen 1518 (nach Brunet, Manuel V 1113). — 12. Paris 1523 (nach Panzer, Annales VIII 85). — 13. Basel 1541 (bei Roscius, De docendi studendique modo, s. unten bei Roscius). — 14. Paris 1547 (nach Kopp). — 15. Basel 1556 (in Sammelband De disciplina puerorum; nach Kopp). — 16. Mailand 1589 (in Opera omnia). — 17. Köln 1618 (in Bibliotheca veterum patrum. Tom. 15). — 18. Köln 1622 (in Magna bibliotheca vet. patr. Tom. 15). — 19. Lyon 1677 (in Maxima bibliotheca vet. patr. Tom. 26). — 20. Tournai 1854. — **Übersetzungen**, a) **deutsche**: 1. Schwäbisch-Gmünd 1856 (von F. J. Köhler). — 2. Freiburg i. B. 1889 (Mapheus Vegius' Erziehungslehre. Einl., Übers. und Erläuterungen von K. A. Kopp = Bibliothek der kath. Pädagogik. 2. — Diese Übersetzung lege ich den deutschen Zitaten zu Grunde). — b) **französische**: Le Guidon des Parents en instruction et direction de leurs enfants. Aultrement appelé François Philelphe, de la manière de nourrire, instruire et conduire jeunes enfants. 1513 (nach Brunet a. O).

und des Autors eigener Erfahrung. Vegius handelt in 6 Büchern: 1. Über die Pflichten der Eltern, 2. Über den Unterricht der Kinder, 3. Über die Erziehung und den Unterricht der Jünglinge und Jungfrauen, 4. Von den Pflichten der Jünglinge gegen Gott und die Mitmenschen, 5. Von den Pflichten der Jünglinge gegen sich selbst und 6. Über die Züchtigkeit der Sitten nach Ort und Zeit. Auf die Anstandslehre entfallen besonders Buch 5 und 6. Im 5. wird wieder in 4 Kapiteln gesprochen: 1. Über den Wert der Keuschheit, 2. Über die Sittsamkeit im Ausdrucke und die Beherrschung der Zunge, 3. Die Sittsamkeit im Anzug und in der Reinlichkeit des Körpers. Vom 6. Buche kommen die 3 ersten Kapitel in Betracht: 1. Über das sittsame Betragen zu Hause und bei der Mahlzeit, 2. Von dem ehrerbietigen Betragen in der Kirche und an anderen heiligen Orten, 3. Von der Beobachtung der Sittsamkeit auf dem Markte und an anderen öffentlichen Orten. — Über die bemerkenswerten Themata des 6. Buches vermögen wir für unsere Zwecke aus dem Werke des Vegius leider nicht dieselbe Belehrung zu schöpfen wie über die des 5. Buches. Gerade in dem wichtigsten der Kapitel, Vom Betragen zu Hause und bei der Mahlzeit, hält er sich ganz an der Oberfläche und gibt nur die elementarsten Vorschriften: daß der Ort des Mahles sauber, das Tischgerät reinlich, die Speisen nicht zu reichlich, aber auch nicht zu kärglich sein müßten; daß die Unmäßigkeit im Essen und Trinken ängstlich zu meiden sei; daß es töricht erscheine, neumodische Gebräuche irgend welcher Art bei Tisch einzuführen; daß es sich empfehle, bei der Mahlzeit etwas vorlesen zu lassen; daß die Gäste nicht zu redselig, aber auch nicht zu wortkarg sein dürften. Bei irgend einem dieser Punkte auf Einzelheiten einzugehen hat er unterlassen, woraus ihm jedoch durchaus kein Vorwurf gemacht werden soll, da solche Erörterungen wohl nicht direkt zu seinen Aufgaben gehörten. Die angedeuteten allgemeinen Gesichtspunkte aber werden unter Aufbietung des gewohnten reichen Apparates, mit dem er zu arbeiten pflegt, weitläufig besprochen.

Aeneas Sylvius,

der gefeierte humanistische Apostel Deutschlands, der vertraute Freund Kaiser Friedrichs III., schrieb seinen 'Tractatus de liberorum educatione' (1449)[1]) speziell für den jungen zehnjährigen Ladislaus Postumus, den Erben der Kronen von Ungarn und Böhmen, den seine verwitwete Mutter Elisabeth unter des Kaisers Schutz gestellt hatte. Aeneas wollte eigentlich einen idealen König als Knaben, Jüngling, Mann und Greis schildern, kam aber über das erste Lebensalter, in dem sein früh verstorbener Zögling damals stand, nicht hinaus. In dem vorliegenden Werke wird zuerst die körperliche, dann die religiös-sittliche und endlich die intellektuelle Erziehung abgehandelt. Die körperliche hat sich auf die rechte Pflege und Nahrung des Leibes zu erstrecken. Aeneas unterrichtet demgemäß auch über die äußere Erscheinung, über den Ausdruck des Gesichts, über die Haltung und Bewegung des Körpers, auch über gymnastische Übungen und Spiele, deren Wert er hoch anschlägt. Die Belehrung über die Nahrung läuft in üblicher Weise auf Warnung vor Unmäßig-

---

[1]) Ausgaben: 1. O. O. u. J. [Köln, U. Zell] (Hain 205; H.-B. Darmstadt, U.-B. Göttingen, K. B. Haag, U.-B. Kiel, H.- u. St.-B. München). — 2. Mailand 1496 (in Epistolae et varii tractatus. — L.-B. Karlsruhe). — 3. Lyon 1505 (in Epistolae et varii tractatus. Nach Galliker [s. unten Übers.] S. 236). — 4. Basel 1551 (B. Bésancon, B. Sens). — 5. Basel 1551 (in Opera). — 6. Basel 1571 (in Opera). — Übersetzung: Äneas Sylvius' Traktat über die Erziehung der Kinder . . . Einl., Übers. und Erläuterungen von P. Galliker. Freiburg i. B. 1889 = Bibliothek der kath. Pädagogik. 2. S. 221 ff.

keit im Essen und Trinken hinaus. Die Darstellung im einzelnen macht von ähnlichen Mitteln, Zitaten, Histörchen u. dergl., Gebrauch wie die des Vegius.

Der Fürstenerziehung galt auch der Brief, den Franciscus Philelphus († 1481) an Mathias Trivianus, den Erzieher des kleinen Giangalcazzo Sforza in Mailand, auf Wunsch des Adressaten schrieb.[1] Aus diesem Schreiben haben wir die Forderung der Schönheit des Körpers anzumerken, welche für einen Fürsten notwendig sei, wie das schon Xenophon in seiner Cyropädie dargelegt habe. Warnungen vor der Schädlichkeit des Weines, überhaupt vor unmäßigem Essen und Trinken, und auch vor Liebesgenuß kehren natürlich bei allen Pädagogen wieder. Auch Bemerkungen über Spiel, Tanz und gymnastische Übungen fehlen nicht.

Was aus den Erziehungslehren der genannten Autoren nicht zu lernen war, die genauen Regeln der Tischzucht, behandelte in einem besonderen Werke

Johannes Sulpitius,

von seinem Geburtsorte Veroli in der Campagne Verulanus zubenannt, unter Papst Innocenz IV. Lehrer der schönen Wissenschaften im Kollegium zu Rom, bekannt als Mitkämpfer gegen die 'Barbarei' des Alexander Gallus und als Verfasser mehrerer grammatischen Werke zur Verdrängung des Doctrinale. Sein Anstandsbuch[2]) be-

---

[1]) Abgedruckt bei Rosmini, Vita di Francesco Filelfo da Tolentino. T. 2. Milano 1808, S. 463 ff.

[2]) Ausgaben: a) Inkunabeln: 1. Jo. Sulpitii Verulani de arte grammatica ... Eiusdem de moribus puerorum carmen iuvenile. Aquile 1483 (nach Panzer, Annales IV 219). — 2. Deventer [Paffraet] [ca. 1490] (Coppinger 5679) (Carmen juvenile de moribus puerorum). — 3. [Deventer, J. de Breda 1499.] (Copp. 5682). — 4. Leipzig 1499 (B. M. London, St.-B. Mainz). — 5. O. O. [1500] (Copp. 5680; B. M. London) (Carmen iuvenile de moribus puerorum precipue in mensa servandis). — 6. [Deventer, J. de Breda] o. J. (Copp. 5681; K. B. Brüssel). — 7. [Leipzig, Martinus Herbipolensis] o. J. (Hain 15167; U.-B. Leipzig). — 8. [Paris, F. Baligault] o. J. (Copp. 5683; B. Besancon). — b) Drucke seit 1500: 9. Leipzig 1503 (St.-B. Leipzig). — 9a. Paris 1503 (K. B. Brüssel). — 10. (Lyon 1505) (in Boetius de disciplina scholarium etc. S. oben bei dem Regimen mensae honorabile). — 11. Leipzig 1506 (De Facetia mense: deque ceteris honestis adolescentum moribus Elegiacum carmen. St.-B. Frankfurt a. M.). — 12. Lyon 1506 (K. B. Berlin). — 13 [Paris? 1507] (B. M. London). — 14. Paris 1508 (Carmen iuvenile de moribus in mensa servandis. — B. Troyes). — 15. Lyon 1510 (U.-B. Paris). — 16. Münster 1510 (St.-B. Köln). — 17. Lyon 1511 (in Auctores octo morales. — B. N. Paris, H.-B. Wien). — 18. (Leipzig 1515) (U.-B. Königsberg, B. M. London). — 19. London 1515 (B. M. London). — 20. Augsburg 1518 (H.- u. St.-B. München). — 21. London 1518 (B. M. London). — 22. Köln 1519 (Musée pédag. Paris). — 23. Lyon 1519 (in Auctores octo morales. — B. M. London). — 24. Antwerpen 1520 (U.-B. Gand). — 25. Leipzig 1520 (vorher Sententiae ex mimis Publianis selectae Lepidiores und ein Distichon de virtute. Im Anhang noch mehrere für uns nicht in Betracht kommende Gedichte. — H.- u. St.-B. München). — 26. O. O. (Zeichen von Simon Vincent) 1521 (B. N. Paris). — 27. Köln 1522 (Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 28. Krakau 1533 (nach Panzer VI 477). — 29. Lyon 1538 (B. Mazarine Paris). — 30. Köln 1540 (St.-B. Frankfurt a. M. von Gustav Freytag). — 31. Breslau 1541 (St.-B. Breslau). — 32. Lyon 1542 (H.-B. Wien). — 33. Lyon 1548 (nach Brunet V 591). — 34. Paris 1549 (B. d'Abbeville). — 35. Wesel 1549 (H.-B. Darmstadt). — 36. Novimagii 1552 (U.-B. Göttingen). — 37. Utrecht 1553 (Bibliotheca Erasmiana. Gand 1893. III 58). — 38. Basel 1555 (B. Mazarine Paris). — 39. Basel 1556 (B. Mazarine Paris). — 40. Paris 1564 (nach Brunet V 591). — 41. Antwerpen 1565 (H.-B. Darmstadt). — 42. Köln 1570 (St.-B. Hamburg). — 43. Frankfurt 1572 (bei Camerarius, Praecepta honestatis etc. — L.-B. Stuttgart). — 44. Köln 1575 (St.-B. Köln). — 45. Lyon 1580 (St.-B. Breslau). — 46. Paris 1582

zeichnet sich selbst als Jugendgedicht. Es besteht aus 2 Teilen, von denen der erste 24, der zweite 37 Distichen enthält. In 4 einleitenden Versen bezeichnet es der Dichter als seine Absicht, gutes Betragen bei Tisch zu lehren, damit man mit der Wissenschaft zugleich auch im Anstand unterrichtet werde. Zuvor aber habe er noch einiges andere ans Herz zu legen. Diese Vorbemerkungen füllen das ganze erste Buch. Sie ermahnen die Knaben eindringlich und auch auf Einzelheiten eingehend zur Reinlichkeit am Körper und in der Kleidung, warnen vor böser Nachrede, vor Geiz, aber auch vor Schwelgerei, vor übermäßiger Kühnheit, aber auch vor törichter Furcht, vor zu großer Schweigsamkeit, aber auch vor übertriebener Gesprächigkeit, flechten dann etwas unmotiviert eine Bemerkung über das Liegen im Bett ein, um sich darauf wieder in Erörterungen über geistige Eigenschaften, Mißtrauen und Leichtgläubigkeit, Strenge und Milde, Gottesfurcht und Elternliebe zu ergehen. Nach kurzer Warnung vor Trunkenheit, Schlafsucht und ungerechtem Urteil, sowie einer Empfehlung der Tugend der Bescheidenheit schließt der 1. Teil mit einem allgemeinen Aufruf zu gutem Betragen. Das zweite Buch ist dem eigentlichen Thema gewidmet. Es ist ausgefüllt von Vorschriften über die Zeit der Mahlzeit, das Herrichten des Tisches und das Benehmen beim Essen und Trinken, inhaltlich sich ziemlich eng an die mittelalterlichen Arbeiten anschließend, und auch formell an Cato und den Facetus erinnernd, nur in einem wenigstens etwas gefälligeren Latein abgefaßt. Über die Einzelheiten unten bei der systematischen Darstellung der Theorien Näheres. — Jodocus Badius, geboren zu Aasche bei Brüssel und danach oft allein Ascensius genannt, der rührige Korrektor bei Troschel in Lyon u. a., der eine ganze Reihe von Ausgaben klassischer und humanistischer Werke besorgte, schrieb als 'Apex Ascensianus' eine kurze, 10 Distichen umfassende Ergänzung zum Gedichte des Sulpitius und begleitete es zugleich mit einem ausführlichen Kommentare. Er ermahnt zum andächtigen Morgengebete, zum Gruße der Eltern und Angehörigen, zur Höflichkeit gegen jedermann, zum Gehorsam gegen den Lehrer und schließt mit einem Ratschlage bezüglich des Verständnisses des vom Lehrer in der Schule Vorgetragenen. — Dem Werkchen des Sulpitius war ein außerordentlicher Erfolg beschieden, von dem das lange Verzeichnis der Ausgaben beredtes Zeugnis ablegt. Noch im XVIII. Jahrh. erlebte es eine Übersetzung ins Deutsche, nachdem bereits um die Mitte des XVI. Jahrh. eine französische Übertragung und eine 'elucidatio Gallico-Latina' des Gulielmus Durandus vorangegangen war.

Mit Sulpitius verlassen wir Italien, um uns zunächst nach Deutschland zu wenden,

(B. de Chartres Paris). — 47. Antwerpen 1588 (in Octavius Mirandulanus Illustrium poetarum flores. — Nach Burhenne a. O. S. 2). — 48. Paris 1616 (H.-B. Darmstadt). — 49. Rostock 1682 (mit Erasmus, De civilitate morum puer. per Bernh. Hedericum. — Nach Burhenne a. O. S. 2). — Ohne Jahr: 50. Cadomi, M. Angier (B. N. Paris). — 51. Paris, F. Baligault (B. Besancon). — 52. O. O. 4°. (Carmen elegiacum de facetia mensae deque ceteris honestis adolescentum moribus. — U.-B. Göttingen). — 53. Auch in Secunda editio Verulani. O. O. u. J. (N. B. Paris). — 54. In Catonis romani sententiae morales distichae cum scholiis Des. Erasmi etc. Lugduni o. J. (B. de Carcassone; Rep. S. 38). — 55. Libellus de moribus in mensa servandis . . . cum familiarissima et rudi juventuti aptissima elucidatione gallicolatina Gulielmi Durandi. Paris 1552, Lyon 1554, Paris 1563, 1570, 1574, 1576, 1577, 1579 (nach Répertoire S. 616). — Hinzufügen kann ich Paris 1555 (H.- u. St.-B. München). — Übersetzungen, a) deutsche: Von den Sitten junger Leute über Tisch. Prenzlau und Leipzig 1749 (U.-B. Göttingen). — b) französische: (von Pierre Broë) Lyon 1552, Lyon 1555 und Paris 1584 (nach Brunet V 591).

wo wir eine weit eifrigere Pflege unserer Literatur finden und überhaupt die längste Zeit verweilen werden. Wir verstoßen nicht gegen die chronologische Ordnung, wenn wir an die Spitze der Autoren gleich den Klassiker unter den heimischen Erziehungstheoretikern stellen:

JACOBUS WIMPHELINGIUS.

Unter unsere Quellen gehört die berühmteste seiner Schriften, die mit dem Schatze ihrer pädagogischen Lehren bis auf unsere Zeit jung gebliebene 'Adolescentia'[1]) (1500). Sie zerfällt in 2 Hälften: 1. eigene, von Zitaten älterer und neuerer Autoren allerdings nicht spärlichen Gebrauch machende theoretische Erörterungen Wimphelings über die Erziehung, und 2. eine Materialsammlung aus fremden Werken, als lateinisches Lesebuch gedacht und auch mit Vorliebe gebraucht, durch den Inhalt gleichzeitig auch die gute Sitte fördernd. Nach allgemeinen Darlegungen über die Aufgaben und den Gang der Erziehung werden im 1. Teile zunächst im Anschluß an Aristoteles 6 gute und 6 schlechte Eigenschaften der Knaben besprochen. Die letzte der guten ist das Schamgefühl, die erste der schlechten die Fleischeslust.

In 2 besonderen langen Kapiteln werden Heilmittel gegen die Wollust hergezählt, darunter das Meiden schlechter Gesellschaft und — jeglichen Verkehrs mit dem weiblichen Geschlechte. Die sechste der schlechten Eigenschaften ist die Maßlosigkeit: Maßlosigkeit in der Kleidung nach Zuschnitt und Ausstattung, im Sprechen und im Schweigen, im Gang, in Speise und Trank u. s. w.

Die vorzüglichsten Pflichten des Jünglings hat Wimpheling in 20 Gesetze gebracht. In den Bereich des Anstands gehören 3—5: Ehrfurcht gegen die Eltern, gegen das Alter und gegen Priester, 7: Meiden schlechter Gesellschaft, 8: Höflichkeit,

---

[1]) Ausgaben: 1. Ad Illustris domini Ludovici Comitis in Levenstein filium primogenitum D. wolfgangum Adolescentia wympfelingij. [A. E.:] Ex officina providi viri Martini flach civis Argentinensis: sexto Kalendas Septembris: Anno millesimo quingentesimo. (K. B. Berlin, H.-B. Darmstadt, U.-B. Erlangen, U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Göttingen, L.-B. Karlsruhe, L.-B. Kassel, U.-B. Leipzig, H.- u. St.-B. München, U.-B. München, N. B. Paris, U.-B. Straßburg, Großherzogl. B. Weimar, Hg.-B. Wolfenbüttel, U.-B. Würzburg. — 2. Straßburg 1502 (H.- u. St.-B. München). — 3. Straßburg 1505 (Adolescentia Jacobi wimphelingii cum novis quibusdam additionibus per Gallinarium denuo revisa ac elimata. Additiones he sunt . . . Moralitates Wimphelingii . . . — K. B. Berlin, U.-B. Bonn, K. B. Dresden, U.-B. Erlangen, U.-B. Freiburg i. B., St.-B. Hamburg, U.-B. Heidelberg, U.-B. Königsberg, B. M. London, H.- u. St.-B. München, U.-B. München, B. Mazarine Paris, U.-B. Straßburg, H.-B. Wien, U.-B. Würzburg). — 4. Leipzig 1506 (K. B. Berlin, St.-B. Breslau, H.-B. Darmstadt, U.-B. Göttingen, U.-B. Halle, H.- u. St.-B. München, U.-B. Straßburg, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 5. Straßburg 1506 (Panzer VI 34). — 6. (Hagenau 1508) (K. B. Berlin, K. B. Dresden, St.-B. Frankfurt a. M., U.-B. Göttingen, U.-B. Heidelberg, B. M. London, H.- u. St.-B. München). — 7. Straßburg 1508 (B. St. Geneviève Paris, St.-B. Schlettstadt, U.-B. Straßburg). — 8. (Straßburg 1511) (K. B. Berlin, St.-B. u. U.-B. Breslau, U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Göttingen, L.-B. Karlsruhe, U.-B. Kiel, St.-B. Köln, B. M. London, H.- u. St.-B. München, U.-B. Münster, U.-B. Straßburg, L.-B. Stuttgart, H.-B. Wien, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 9. Straßburg 1514 (K. B. Berlin, U.-B. Straßburg, L.-B. Stuttgart, U.-B. Würzburg). — 10. Straßburg 1515 (K. B. Berlin, U.-B. Breslau, U.-B. Freiburg, K. B. Haag, L.-B. Karlsruhe, U.-B. München, N.-B. Paris, U.-B. Straßburg, H.-B. Wien). — 11. Straßburg 1517 (nach Freundgen s. Übersetzung). — 12. Übersetzung: Jakob Wimphelings pädagogische Schriften übersetzt von J. Freundgen. Paderborn 1892 (= Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften Bd. 13). Deutsche Zitate gebe ich nach dieser Übertragung.

9: Maßhalten im Sprechen, 10: Sittsamkeit, 15: Fernbleiben von Schwelgerei und 16: Unterlassung des Kräuselns der Haare. Zu der Materialsammlung haben Bibel, Klassiker, Kirchenväter, Autoren des späteren Mittelalters und Humanisten beigesteuert. Ganze Blütenlesen von allgemeinen Lebenswahrheiten und Lebensregeln sind geboten aus den Sprichwörtern Salomons, dem Prediger und Jesus Sirach, aus Ovid, Seneca und Macrobius. In der Sammlung aus Ovid steht 1 Distichon 'An die Stutzer' (Heroid. IV 75/6), 3 über 'Das Trinken' (Ars. amat. I 237/42) und eine kurze 'Tischregel' über das Nehmen mit den Fingern und die Sättigung (Ars. amat. III 754/7). Solche Anthologien entsprachen dem Geschmacke der Humanisten in hohem Maße, und so ziehen sich denn durch die ganze Zeit der humanistischen Bewegung derartige Zusammenstellungen nach irgendwelchen Gesichtspunkten.[1]) Spätere, von Johannes Gallinarius, einem Schüler Wimphelings, revidierte Ausgaben der Adolescentia weisen mancherlei Zusätze auf, darunter 'Sententiae morales ex Francisco Petrarcha' und für uns besonders bemerkenswerte eigene Lebensregeln Wimphelings für Knaben (Moralitates pro pueris). Es sind in Prosa abgefaßte kurze, pointierte Sätze, meist in imperativischer Form. Natürlich sind dabei manche biblischen und klassischen Reminiscenzen untergelaufen. 'Ama deum!' und 'Honora parentes!' stehen als Fundamentalsätze voran. Dann geht Wimpheling kurz das Tagewerk der Knaben durch: Aufstehen, Anziehen, Morgengebet, Schulgang, Essen und Trinken u. s. w. Wir werden unten wiederholt auf die beherzigenswerten Sätzchen Bezug zu nehmen haben.

Zwei Jahre nach dem Erscheinen der Adolescentia veröffentlichte der Verfasser des bekannten 'Manuale curatorum',

Johannes Ulricus Surgant († 1503),

Professor des kanonischen Rechts an der Universität Basel und zugleich Pfarrer von St. Theodor in Klein-Basel, sein gegenwärtig ziemlich selten gewordenes 'Regimen studiosorum'.[2]) Das Werk ist dem damals zu Paris studierenden jungen Bruno Amerbach gewidmet. Surgant hat schon mancherlei Traktate 'nunc de principum,

---

[1]) Für das Gebiet der Sitten- und Anstandslehre nenne ich beispielsweise: 1. Traditio morum venustatem complectens. [Leipzig 1490?] (Hain 15596; B. M. London) und [Leipzig, Lotter 1495?] (Coppinger 5865; B. M. London). Der erste der beiden Drucke ist auch im Besitze der K. B. Berlin, dort aber leider z. Z. nicht aufzufinden. Ich bedauere deshalb, von dem Werke nicht Einsicht haben nehmen zu können. Es enthält nach dem Katalog des Brit. Mus. London lateinische Distichen von Ovid u. a. mit deutscher Übersetzung. — 2. H. Boort, Fasciculus morum ex approbatorum poetarum auctoritatibus collectus. O. O. u. J. (U.-B. Göttingen). — 3. O. Luscinius, Moralia quaedam instituta ex variis autoribus. Graece et Latine O. O. 1523 (K. B. Berlin). — 4. Erasmus Alberus, Praecepta vitae ac morum honestatis, et pietatis. Exquisitae item sententiae, variorum atque optimorum Autorum, in Decalogum distributae, Germanicis Rhytmis non ineptè redditae. Franc. Apud Chr. Egenolphum (1548). (K. B. Berlin). Die wiederholt neu aufgelegte Sammlung des Alberus ist die reichhaltigste und wertvollste. Sie ist nach den 10 Geboten disponiert. Vielen Sätzen hat A. eine deutsche Übersetzung beigefügt. Unter den Autoren sind auch die neuesten Humanisten vertreten.

[2]) Regimen studiosorum. Bl. 2a: Johannes ulricus surgant: utriusque iuris doctor: Curatus eclesię parochialis sancti Theodori Basileę minoris Constan. diocesis: Provincię Mo-ntinę: inclyto iuveni Brunoni Amerbachio parrhisiensi scholari de regimine studiosorum ellum: ac salutem plurimam mittit. Unterzeichnet: Ex Basilea. x. Kl. decembres M.cccccii. O. u. J. (U.-B. Freiburg i. B, U.-B. Gand, H.- u. St.-B. München, Germ. Mus. Nürnberg, U.-B. Straßburg, U.-B. Wien).

nunc de agrestium, nunc de sanorum et aegrorum regimine' zu Gesicht bekommen, aber noch keinen 'de studiosorum regimine'. Er hat deshalb sein Buch zusammengestellt und zwar 'ex variis sanctorum patrum et physicorum dictis (quamvis physice non studuerim)'. Er hofft, daß es von Nutzen sein würde nicht nur für jüngere Leute, sondern auch für gewisse andere ungehobelte Gesellen. In einem 'Prooemium de laude litterariae scientiae et de necessitate regiminis studiosorum' führt er aus, daß diejenigen den Namen eines Weisen (und es gäbe nichts Vortrefflicheres und Begehrenswerteres für den Menschen als eben die Weisheit) nicht verdienten, die unvernünftig lebten. Deshalb hätte einst keiner 'philosophus' oder 'litteratus' genannt werden dürfen, wenn er kein gesundheitszuträgliches und anständiges Leben geführt. Das Regimen besteht aus 33 'considerationes'. Davon gehen uns an: 1. Über die Art sich zu bekreuzen beim Aufstehen am Morgen, 2. Über die günstige Zeit für den Beginn des Studiums und die Vorbereitungen dazu (hier auch die Morgentoilette), 7. Über die Einnahme des Frühstücks, 15. Daß die Studenten wohlgesittet sein müssen, 21. Über gute und schlechte Gesellschaft, 23. Über Mäßigkeit bei der Mahlzeit (weitläufig ausgeführt; Gewährsmänner namentlich die Ärzte Galenus, Hippocrates, Avicenna, Averrhoës und Arnoldus de Villa Nova) und endlich 27. Ob man auf dem Rücken oder auf der Seite liegen und schlafen solle. Das Ganze ist ein ziemlich ungeordnetes Gemisch von Anstands- und Sittenlehren, Gesundheitsregeln, pädagogischen Winken und wissenschaftlichen Ratschlägen. In einem Schlußworte wird Bruno die Tugend der Gottesfurcht aufs wärmste ans Herz gelegt.

An die Manier der Wimphelingschen Moralitates knüpften ganz um dieselbe Zeit der Augsburger Privatlehrer

Johannes Pinicianus

und der junge begabte Münsterische Domschullehrer

Johannes Murmellius

an. Pinicianus fügte einer seinem Freunde Konrad Peutinger gewidmeten, am 6. Dezember 1512 (Vorrede) abgeschlossenen und 1513 veröffentlichten lateinischen Grammatik (Epitome grammaticae) 'Bonorum morum et honestae conversationis praecepta generalia'[1]) bei und gab in einer neuen Bearbeitung (1518) auch eine deutsche Übersetzung dazu. Murmellius bot im 3. Kapitel seiner 'Pappa puerorum' eine ähnliche Sammlung.[2]) Die Pappa sollte als lateinisches Übungsbuch gebraucht werden und die Knaben nach Erlernung der Elemente der Grammatik gleich praktisch in die Sprache einführen, von deren Wiederaufleben die Humanisten träumten. Das 1. Kapitel enthält ein stofflich geordnetes lateinisch-deutsches Lexikon, das 2. lateinisch-deutsche Phrasen, eine Vorstufe zu den Schülergesprächen, über die wir unten im Zusammenhange zu handeln haben werden, und das 4. eine lateinisch-deutsche Sprich-

[1]) Abgedruckt in F. Cohrs, Die Evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. 3. Bd. Berlin 1901 (= Monumenta Germaniae paedagogica. Bd. 22) S. 426—36. In der Einleitung verzeichnet Cohrs das wenige, was über Pinicianus bekannt, und gibt dann eine Bibliographie seines Werkes, auf welche hier verwiesen sei. Er beschreibt neun Ausgaben, sämtlich im Besitze der H.- u. St.-B. München. Die erste erschien 'Augustae apud aedem divae Ursule ad Lichum. Anno 1513', die zweite (mit deutscher Übersetzung) 'Augustae in aedibus Silvani Otmar, apud coenobium dive Ursule cis Lychum'.

[2]) Neudruck in Ausgewählte Werke des Münsterischen Humanisten Johannes Murmellius, herausg. von A. Bömer. Heft 4 = Pappa puerorum. Münster 1894. Bibliographie: S. XIV ff. Erste Ausgabe: Colonie in domo Quentell 1513 (Herzogl. B. Wolfenbüttel).

wörtersammlung. Unser 3. Kapitel aber führt die Überschrift 'Praecepta moralia adiecta interpretatione Germanica, Leere der manyeren to leeven mit duytsche bedudinghe'. Die Lehren des Pinicianus und Murmellius verfolgen gleichwie diejenigen Wimphelings einen doppelten Zweck. Sie sollen der Form nach dienlich sein zur Übung der lateinischen Sprache, zugleich aber auch in ihrem Inhalte eine Richtschnur bilden für das Betragen der Knaben. Die Praecepta des Pinicianus enthalten zunächst eine Anzahl allgemeiner Vorschriften, dann solche für besondere Verhältnisse, für das Verhalten 1. in der Schule, 2. auf der Straße, 3. bei Tische. An die Anstandsregeln schließt sich eine reiche Sammlung pädagogischer Lehren. Bei Murmellius stehen an der Spitze als Elementarsätze die 10 Gebote Gottes. Dann folgen ohne strenge Disposition, untermischt mit Sittenlehren, Regeln des Anstands für die verschiedensten Gelegenheiten, für das Benehmen daheim und außer dem Hause, beim Aufstehen urd beim Ankleiden, bei Tisch und auf der Straße, in Kirche und in Schule. Teils sind alle diese Memoriersätze der beiden Autoren biblischen und klassischen Schriften entnommen, teils von ihnen selbst gebildet. Neu gegenüber Wimpheling ist die Zufügung des deutschen Textes, durch welche die Brauchbarkeit in der Hand der Schüler natürlich noch erhöht wurde. In dieser Beziehung fehlte es aber nicht an anderen Vorbildern. Dahin gehören z. B. die 'Statuta vel praecepta scholarium'[1]), eine Sammlung von 72 Schülerregeln, die jedoch dem engsten Kreise des Schullebens entnommen sind und unseren Gegenstand nicht bereichern. Jede Regel umfaßt im lateinischen Texte 2 nach Art der Vagantenpoesie akzentuierend gemessene und gereimte trochäische Verse, im Deutschen 4 Zeilen mit gepaarten Reimen. Dieselbe Form der deutschen Übersetzung (nur 2 zweizeilige Regeln stehen zwischen den vierzeiligen) zeigt das 'Regimen moralitatis'[2]), dessen lateinischer Text in vielfach reimenden Hexametern abgefaßt ist. Von den 42 Vorschriften dieses Regimen berühren ein paar das Gebiet des Anstands. Diese betreffen: Maß in Sprechen und Schweigen (1), Rechtzeitiges Erscheinen beim Mahle (30) und Mäßigkeit im Essen und Trinken (40. 46). Wertvoller für unsere Zwecke und eigenartiger ist ein dem Büchlein beigefügter Anhang: Der zuerst in den Schriften Anselms von Canterbury auftauchende gefälschte Lentulus-Brief[3]), den Lentulus, angeblich der Vorgänger des Pontius Pilatus, an den römischen Senat über Jesus Christus geschrieben haben soll. In diesem Schreiben werden die ideale äußere Erscheinung und die Umgangsformen des Heilands ausgemalt und offenbar als Muster zur Nacheiferung hingestellt. —

Die erziehungstheoretischen Werke des Murmellius kommen für uns nicht in Betracht, auch seine formvollendeten 'Elegiae morales' nicht.[4])

---

[1]) Neudruck von P. Bahlmann, Schüler-Regeln aus dem Ende des XV. Jahrh. In Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrg. 3. Berlin 1893. S. 129—45 und kurz nachher von M. Weingart, Programm von Metten 1894.

[2]) Regimen moralitatis. O. O. u. J. (K. B. Berlin, H.- u. St.-B. München).

[3]) Vgl. den Artikel 'Christusbilder' von Nik. Müller in der Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. 3. Aufl. 4. Bd. Leipzig 1898 S. 65.

[4]) Von derartigen Werken, deren Titel oft Ausbeute für uns verspricht, die in Wirklichkeit aber die Anstandslehre gar nicht oder nur ganz vorübergehend berühren, seien außerdem noch genannt: Faustus Andrelinus, Epistolae proverbiales et morales, Hecatodistichon und De virtutibus cum moralibus tum intellectualibus Carmen dignissimum. — Joannes Auysius, Sententiae. — Petrus Burrus, Moralium carminum ll. 9. — Andreas Crappus, Praeceptum bene vivendi. — Joh. Ant. Flaminius, Dialogus de educatione liberorum ac in-

Das Jahr 1523 brachte eine pädagogische Schrift von eigener Art, beachtenswert deshalb, weil sie sich nicht in üblicher Weise an Knaben und Jünglinge, sondern an Jungfrauen und Frauen wendet. Wohl hatten — wie der Verfasser hervorhebt — schon Xenophon, Aristoteles und Platon in ihren Schriften über Staat und Familie einige Andeutungen über die Pflichten des Weibes gegeben, und wohl hatten Tertullian, Cyprian, Hieronymus (Brief an Laeta), Augustinus und Fulgentius über Jungfrauen und Witwen gehandelt, aber doch mehr in der Weise, daß sie eine bestimmte Lebensweise empfahlen, als daß sie Anweisung zur weiblichen Ausbildung überhaupt erteilten. 'Alle sind einig im Lobe der Keuschheit, und das ist sehr herrlich und gereicht ihrem ernsten Sinne zur Ehre. Aber sie haben uns sehr wenige Vorschriften und Regeln für das Leben gegeben. Sie meinten genug getan zu haben, wenn sie zum Besten ermunterten und auf das Höchste hinwiesen, und lehrten so wenig von den kleinern Obliegenheiten.' Zwar hatten — können wir hinzufügen — auch die mittelalterlichen Didaktiker bereits dem Benehmen des weiblichen Geschlechts ihre Aufmerksamkeit zugewandt und auch die humanistischen Vorgänger unseres Pädagogen es gelegentlich an diesbezüglichen Bemerkungen nicht fehlen lassen — ich verweise nur auf Vegius III 12: Die Erziehung der Töchter —; eine besondere Schrift aber hatte bisher noch keiner von ihnen dem Gegenstande gewidmet. Nur in diesem Sinne ist die Bemerkung im Eingange der Vorrede unseres Werkes zutreffend, daß das Thema trotz seiner ungemein großen Wichtigkeit und trotz der Menge und Mannigfaltigkeit der Schriftsteller bisher von niemand behandelt worden sei. Der neue Autor ist der große Spanier

LUDOVICUS VIVES

mit seiner Schrift 'De institutione feminae christianae'.[1]) Das Werk bezeichnet auf dem Lebenswege seines Verfassers insofern einen Merkstein, als es in der materiellen

stitutione. — Joh. Glandorpius, Disticha ad bonos mores paraenetica. — Antonius Mancinellus, Speculum de moribus et officiis. — Dominicus Mancinus, De quatuor virtutibus et omnibus officiis ad bene beateque vivendum pertinentibus. — Jacobus comes Purliliarum, De liberorum educatione. — Joh. Rivius, De puerorum institutione. — Jacobus Sadoletus, De liberis recte instituendis. — Christianus Theodidactus, Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint. — Antonius Tunnicius, Carmen elegiacum . . . de honesta vita et studii ordine praeclarisque scholasticorum moribus. — Michael Verinus, Disticha de moribus. Von den zahlreichen moralphilosophischen Werken ist dabei ganz abgesehen.

[1]) **Ausgaben**: 1. J. L. V[ivis] de Institutione foeminae Christianae ad . . . Catherinam Hispanam Angliae Reginam, libri tres, . . . Christianae in primis virgini, deinde maritae, postremo viduae, novo instituendi argumento longe utilissimi. Apud M. Hillenium Hoochstratanum: Antverpiae 1524 (K. B. Brüssel, B. M. London). — 2. Basel 1524 (K. B. Berlin). — 3. Brügge 1526 (U.-B. Gand). — 4. Basel 1538 (St.-B. Breslau, K. B. Dresden, U.-B. Freiburg i. B., St.-B. Hamburg, U.-B. Kiel, U.-B. Königsberg, H.- u. St.-B. München, U.-B. Straßburg). — 5. Basel 1540 (bei De officio mariti liber unus. — B. Besancon, St.-B. Breslau, U.-B. Heidelberg). — 6. Basel 1541 (bei De officio mariti liber unus. — Nach Graeße VI 380). — 7. Basel 1555 (in Opera). — 8. Basel 1556 (in De disciplina puerorum . . . s. oben Vergerius). — 9. Hanau 1614 (bei De officio mariti. — B. Cambrai, U.-B. Göttingen, U.-B. Greifswald, St.-B. Hamburg, U.-B. Leiden, B. de Chartres Paris, Herzogl. B. Wolfenbüttel, U.-B. Würzburg). — 10. Basel 1638 (U.-B. Würzburg). — 11. Valenzia 1782 ff. (in Opera IV 75 ff.). — 12. Basel, J. Oporinus o. J. (bei De officio mariti. — B. Besancon, B. de l'Arsenal u. B. N. Paris). — 13. Basel, R. Winter o. J. (bei De officio mariti. — B. de Gray). — **Übersetzungen**, a) **deutsche**: 1. Von Underweysung ayner Christlichen Frauwen Drey Bücher.

Not, in welche dieser nach dem allzufrühen Tode seines Schülers und Gönners, des Kardinals Croy († 1521) geraten war, eine Wendung zum Besseren herbeiführte. 1521 war Vives durch Vermittelung seines Freundes Thomas Morus in Brügge eine Audienz bei dem englischen Könige Heinrich VIII. gewährt worden. Diese hatte allerdings ebensowenig unmittelbaren Erfolg für ihn wie die Widmung des Kommentars zu Augustinus' De civitate dei an Heinrich. Sie brachte ihm nur das Versprechen des Königs ein, für ihn sorgen zu wollen. Dafür aber hatte er sich einer wahrscheinlich auch wieder durch Morus erwirkten Geldunterstützung seitens der englischen Königin Katharina zu erfreuen. Auf diese setzte er nun seine ganze Hoffnung, und er gewann sie auch völlig für sich eben durch unsere Schrift, die ihm eine Unterrichtsstelle bei ihrer Tochter, der Prinzessin Maria, eintrug. Die Vorrede strotzt von echt humanistischen Schmeicheleien. Katharinas hohe Sittenreinheit und Begeisterung für fromme Bestrebungen haben Vives zur Abfassung des Buches veranlaßt. Er überreicht ihr dasselbe wie ein Maler ein künstlerisch ausgeführtes Bild. Wie sie in dem Bilde das Abbild ihres Körpers sehe, solle sie in dem Buche das Bild ihrer Seele erkennen. 'Du warst' — redet er ihr vor — 'Jungfrau, Gattin, Witwe und bist nun (was Gott dir auf lange hin gewähre) wieder Gattin, und in jeder dieser Stellungen bist du ein Vorbild für alle anderen. Doch du willst, daß die Tugend gelobt werde, nicht deine Person. Obwohl nun niemand weibliche Tugenden loben kann, ohne dein Lob einzuschließen, so habe ich dir doch gehorcht. Ich füge aber bei, daß ich da, wo ich große Tugenden an namentlich angeführten Persönlichkeiten feiere, stets im stillen an dich gedacht habe'. Bei der Empfänglichkeit der Frauen für Komplimente ist es nicht zu verwundern, daß Katharina auf die mitgeteilten Worte hin ihrem galanten Lobredner ihre Huld schenkte. Entsprechend den 3 Lebensabschnitten, in denen Katharina Muster gewesen, teilt Vives sein Werk in 3 Bücher. Im 1. handelt er von dem ersten Lebensalter bis zur Verheiratung, im 2. von der Verheiratung bis zum Witwenstande und im 3. vom Witwenstande. Uns interessiert allein Teil 1. Nach Belehrungen über die ersten Spiele und Beschäftigungen, weiterhin über den Unterricht und die Lektüre der Mädchen, nach einem glänzenden Lobe der Jungfräulichkeit gibt Vives im 7. Kapitel Winke für die Jungfrauen betreffs der Pflege des Leibes und widmet dann dem 'Schmuck und Putze' ein besonderes Kapitel (8). 'Die Jungfrau in der Einsamkeit' (9) und 'Die weiblichen Tugenden' (10) kommen weniger in Betracht, um so mehr aber Kapitel 11: 'Wie sich die Jungfrau außerhalb des Hauses benehmen soll'. Das ist die eigentliche Anstandslehre. Zu ihr können wir etwa auch noch das folgende (12.) Kapitel über das Tanzen rechnen, während die letzten Abschnitte über die Liebschaften, die wahre Liebe der Jungfrau und die Wahl des Gatten in die Sittenlehre gehören.

Erklärt und verteutscht durch Chr. Brunonem. München 1544 (B. M. London, H.- u. St.-B. München, L.-B. Stuttgart). — 2. Augsburg 1544 (Herzogl. B. Gotha, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 3. Frankfurt a. M. 1566 (St.-B. Breslau, U.-B. Rostock, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 4. Freiburg i. B. 1896 (in Johannes Ludovicus Vives' Pädagogische Schriften. Einleitung, Charakteristik und Erläuterungen von Dr. F. Kayser = B. der kathol. Pädagogik. 8° S. 361–414). Nach dieser Übersetzung gebe ich wörtliche Zitate wieder. — b) englische (von R. Hyrde): London [1540?] (B. M. London). — Neudrucke 1541, 1547, 1557, 1585, 1592 (vgl. Graeße a. O.). — c) französische: 1. Von P. de Changy: Paris 1543, wiederholt Lyon 1545 und Paris 1545. — 2. Von L. Turquet: Antwerpen 1579, Lyon 1579. Außerdem Paris 1549, 1579, 1587. Vgl. Graeße VI 381). — d) spanische: Saragossa 1555 (nach Graeße a. O.). — Vallodolid 1584 (B. M. London).

— Vives' Vorschriften sind nach unseren Begriffen oft über die Maßen engherzig und pedantisch, außergewöhnlich strenge aber auch für die damalige Zeit, so daß er selbst die Befürchtung ausspricht, manche würden der Ansicht sein, daß er zu weit gegangen wäre. Er beruft sich aber auf die Kirchenväter, die jedoch in ganz anderer Zeit und anderer Welt lebten. Vives steht übrigens auch im XVI. Jahrh. nicht allein mit seinen Anschauungen. Ich habe schon darauf hingewiesen, für was für gefährliche Geschöpfe die Frauen von den Pädagogen des Humanismus angesehen wurden. Kayser, der gewandte Übersetzer unserer Schrift (s. d. Ausgaben, a. O. S. 174), meint freilich, daß wir die Regeln auch heute noch fast Wort für Wort unterschreiben könnten. Ich für meine Person kann aber z. B. in dem Spielen kleiner Mädchen mit Knaben, in der Beschäftigung mit Puppen, in dem Erzählen von Märchen nichts so Verderbliches sehen, wie Vives glauben macht. Seine Anweisungen über die Eheschließung haben auch von anderer Seite schon Widerspruch gefunden. — Im Herbst des Jahres 1523 war Vives nach London zum Unterricht der Prinzessin Maria übergesiedelt. Am 27. Oktober wurde er von der Universität Oxford zum Dr. juris promoviert und mit einer Professur betraut. Daneben aber setzte er die Unterweisung Marias fort. September 1524 nahm er längeren Urlaub nach Brügge, ließ jedoch die freie Zeit nicht unbenutzt, sondern veröffentlichte 2 kleine Schriften, von denen wenigstens die eine in unser Thema schlägt: 'Ad veram sapientiam introductio'[1]) und 'Satellitium animi sive Symbola ad omnem totius vitae,

[1]) Ausgaben: 1. J. L. Vivis Ad veram sapientiam introductio. Acc. eiusdem Satellitium animi. Brugis 1527 (nach Graeße VI 380). — 2. Löwen 1524 (K. B. Brüssel). — 3. Paris 1527 (H.- u. St.-B. München, B. N. Paris, Mus. péd. Paris, B. Troyes). — 4. Antwerpen 1530 (U.-B. Gand, U.-B. Heidelberg). — 5. Lyon 1530 (nach Kayser). — 6. Antwerpen 1531 (St.-B. Antwerpen, K. B. Brüssel). — 7. Brügge 1531 (nach Kayser). — 8. Köln 1531 (nach Kayser). — 9. Lyon 1532 (B. N. Paris). — 10. Straßburg 1533 (St.-B. Breslau). — 11. Leiden 1535 (nach Kayser). — 11a. Leiden 1536 (nach Kayser). — 12. Basel 1537 (bei De ratione studii puerilis epistolae duae. Auch in der Folge noch öfter mit diesem Werke zusammen. — U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Königsberg, U.-B. Münster). — 13. Leiden 1528 (nach Kayser). — 14. Leipzig 1538 (Mus. péd. Paris, Großherzogl. B. Weimar). — 15. Basel 1539 (U.-B. Greifswald, U.-B. Königsberg, B. Mazarine u. Mus. péd. Paris). — 16. Basel 1541 (U.-B. Leipzig, B. N. u. B. Mazarine Paris). — 17. Köln 1542 (K. B. Dresden). — 18. Basel 1543 (Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 19. Paris 1543 (B. de Rodez Paris). — 20. Brügge 1544 (nach Kayser). — 21. Lyon 1546 (B. d'Aurillac Paris). — 22. Paris 1547 (B. de Chartres Paris). — 23. Basel 1548 (St.-B. Trier, U-B. Würzburg). — 24. Köln 1548 (H.- u. St.-B. München). — 25. Ingolstadt 1549 (nach Kayser). — 26. Breslau 1551 (St.-B. Breslau). — 27. Köln 1551 (St.-B Köln). — 28. Leiden 1551 (nach Kayser). — 29. Köln 1554 (K. B. Berlin). — 30. Basel 1555 (in Opera). — 31. Basel 1556 (in De Disciplina puerorum . . . s. oben Vergerius). — 32. Lyon 1556 (U.-B. Bonn, B. de Chartres u. Mazarine Paris, L.-B. Stuttgart, H.-B. Wien, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 33. Köln 1561 (St.-B. Frankfurt a. M.). — 34. Köln 1562 (K. B. Dresden, Mus. péd. Paris). — 35. Leipzig 1562 (St.-B. u. U.-B. Breslau, U.-B. Freiburg i. B.). — 36. Antwerpen 1564 (St.-B. Mainz). — 37. Köln 1566 (U.-B. Erlangen). — 38. Leipzig 1567 (St.-B. u. U.-B. Breslau, H.-B. Wien). — 39. Salamanca 1572 (nach Kayser). — 40. Köln 1574 (U.-B. Freiburg i. B., H.- u. St.-B. München). — 41. Wittenberg 1574 (U.-B. Jena). — 42. Köln 1577 (nach Graeße VI 380). — 43. Köln 1589 (H.-B. Darmstadt, St.-B. Hamburg, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 44. Amberg 1593 (K. B. Berlin, St.-B. Mainz). — 45. Antwerpen 1593 (nach Kayser). — 46. Leipzig 1594 (K. B. Dresden, U.-B. Leiden, U.-B. Rostock, U.-B. Straßburg, H.-B. Wien). — 47. Basel 1599 (nach Kayser). — 48. Leipzig 1599 (St.-B. Breslau). — 49. Leipzig 1600 (K. B. Berlin). — 50. Helmstedt 1615 (lat. u. deutsch. — U.-B. Göttingen, U.-B. Greifswald, St.-B. Ham-

maxime principum institutionem mire conducentia'. Unter der 'wahren Weisheit' versteht Vives das Vermögen, die Dinge richtig zu beurteilen, das Gute vom Schlechten zu unterscheiden und darnach zu handeln. In 592 Leitsätzen faßt er den Inhalt dieser Weisheit zusammen. 81—117 (De corpore) beschäftigen sich mit der äußeren Erscheinung des Menschen, mit Essen und Trinken. 422—42 (De convictu hominum) und 503—56 (Quomodo hominibus utendum) handeln vom Verkehr mit anderen. Die 219 satellites, die in dem Satellitium dem Fürstenkinde als geistige Leiter und Schützer auf dem Lebenswege an die Hand gegeben werden — kurze Sinnsprüche von nicht mehr als 5 Worten zum Auswendiglernen — greifen einige Male in den Anstand hinüber, sind aber ihrer Bestimmung gemäß zu kurz gefaßt, um dem Geschichtsschreiber des Anstands Stoff zu gewähren. Auf die für unsere Zwecke außerordentlich wichtigen Dialoge des Vives kommen wir unten bei den Schülergesprächen.

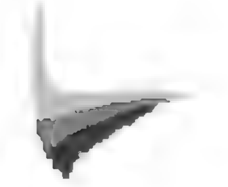
Was Wimpheling in den Moralitates begonnen und in seinem Sinne Pinicianus und Murmellius fortgesetzt, eine Kodifizierung der Sitten- und Anstandslehren in knapper, leichtverständlicher Form, führte in größerem Maßstabe

Otto Brunfelsius

durch. Brunfels, eines Mainzer Böttchers Sohn, hatte sich anfangs dem Klosterleben gewidmet. Er war als Mönch in die Karthause bei Mainz eingetreten und 1519 nach dem Karthäuserkloster in Königshofen bei Straßburg übergesiedelt.[1]) Hier in den Klostermauern veröffentlichte er 1519 bereits 2 pädagogische Schriften: 'Praeceptiuncula de corrigendis studiis severioribus', eine Methodenlehre für die verschiedenen Unterrichtsfächer, und 'Aphorismi institutionis puerorum', eine Blütenlese aus den Schriften der besten Autoren. Die Aphorismi sind dem Karthäuser-Provinzial

burg). — 51. Leiden 1619 (nach Kayser). — 52. Aberdeen 1623 (Herzogl. B. Gotha, B. M. London). — 53. Helmstedt 1634 (U.-B. Leipzig). — 54. Helmstedt 1637 (St. B. Hamburg, U.-B. Marburg). — 55. Köln 1644 (H.- u. St.-B. München). — 56. Leiden 1644 (K. B. Dresden, U.-B. Erlangen, U.-B. Gand, St.-B. Hamburg, B. M. London, H.- u. St.-B. München). — 57. Köln 1646 (nach Kayser). — 58. Hamburg 1649 (nach Kayser). — 59. Leiden 1654 (U. B. Leiden). — 60. Wolfenbüttel 1656 (nach Kayser). — 61. Braunschweig 1657 (Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 62. Hamburg 1668 (bei Molinaeus, Morum exemplar. — K. B. Dresden, U.-B. Erlangen, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 63. Königsberg 1668 (U.-B. Halle). — 64. Hamburg 1678 (lat. u. deutsch. — U.-B. Breslau, U.-B. Greifswald, U.-B. Kiel). — 65. Hamburg 1690 (lat. u. deutsch. — Herzogl. B. Gotha, U.-B. Heidelberg). — 66. Tübingen 1704 (K. B. Dresden, Herzogl. B. Gotha, L.-B. Stuttgart). — 67. Breslau 1756 (St.-B. u. U.-B. Breslau). — 68. Madrid 1772 (nach Kayser). — 69. Ohne Jahr: Köln (St.-B. Köln, H.- u. St.-B. München). — 70. Ohne Jahr: Mainz (L.-B. Karlsruhe, H.- u. St.-B. München). — Übersetzungen, a) deutsche (von Christoph Bruno): 1. Ingolstadt 1546 (H.- u. St.-B. München, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 2. Hamburg 1649 (Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 3. Wolfenbüttel 1656 (Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 4. Nürnberg 1716 (St.-B. Breslau). — b) englische (von R. Morison): London [1540?], 1540 u. 1544 (B. M. London). — c) französische: 1. Paris 1548 (nach Graeße a. O.). — 2. Paris 1670 (H.- u. St.-B. München). — d) spanische: 1. Valenzia 1546 (U.-B. Rostock). — 2. Antwerpen 1551 (B. M. London). — 3. Valenzia 1705 (nach Graeße). — 4. Valenzia 1765 (B. M. London). — 5. Valladolid 1853 (nach Graeße).

[1]) Vgl. über Brunfels neuestens F. Cohrs, Die Evangelischen Katechismusversuche. III 187 ff. Cohrs gibt S. 187 f. eine kurze Biographie des B., S. 197 ff. eine Bibliographie, S. 211 ff. eine Inhaltsübersicht der gleich zu nennenden 'Catechesis puerorum' und bringt S. 382 ff. die Vorrede und den größten Teil des dritten Abschnittes derselben zum Abdruck.



Gregor Reisch gewidmet.[1]) Brunfels versichert in einer Vorrede an den Leser, sie in 1 oder höchstens 2 Monaten zusammengetragen zu haben. Er hätte noch mehr Stellen beibringen können, hat sich davon aber keinen besonderen Vorteil versprochen. Das Büchlein enthält rund 50 Kapitel. 28—34 befassen sich mit dem Anstande im allgemeinen (28) und im besonderen, d. h. in den Gebärden (29), im Verkehr mit andern (30), im Reden (31. 33), im Schweigen (32) und im Gange (34). 38 handelt über die Kleidung, 39 über die Pflege des Haares, 40 speziell über das Kräuseln der Haare. Übrigens beschränkt sich Brunfels nicht auf ein bloßes Sammeln von Zitaten, sondern er ergreift auch hier und da selbst das Wort. So enthält z. B. das Kapitel über die Kleidung einen geharnischten Angriff auf die Modenarrheiten der damaligen Zeit. Auch der Abschnitt über das Haarkräuseln dürfte ziemlich selbständig sein. — Seine Hinneigung zur Reformation, mit deren hauptsächlichsten Führern er in brieflichem Verkehr stand, brachte Brunfels in Konflikt mit seinem Orden. Er entfloh aus dem Kloster und fand zunächst bei Hutten, für den er nachmals im Streite mit Erasmus eine Lanze brach, eine Zufluchtsstätte, war dann vorübergehend Pfarrer in Steinheim bei Fulda und in Neuenburg im Breisgau, siedelte aber 1524 nach Straßburg über. Hier verschaffte er sich seinen Unterhalt durch Errichtung einer Privatschule.[2]) Eine Frucht dieser pädagogischen Tätigkeit war unsere Schrift, die im Jahre 1525 herauskam und häufig nachgedruckt wurde, wiederholt auch ohne Nennung des Verfassers oder vielmehr Sammlers, denn auf Selbständigkeit machen Brunfels' Unterweisungen keinen Anspruch. Der Titel lautet 'De disciplina et institutione puerorum', später aber auch geradezu 'Disciplina et institutio puerorum ex optimis quibusque authoribus collecta'.[3]) Die Aphorismi sind

---

[1]) Aphorismi institutionis puerorum Othone B. Moguntino, Carthusiano, autore, frugi Adulescentibus, atque iis qui illos probe erudire velint adprime conducibiles. Jo. Sapidi Selestad. paedonomi [2 Disticha] 1519. [A. E.:] Argentorati apud Ioannem Scotum . . . penultima Augusti, Anno Christiano, M. D. XIX. (St.-B. Augsburg, St.-B. Bamberg, K. B. Berlin, K. B. Brüssel, U.-B. Jena, H.- u. St.-B. München, H.-B. Wien).

[2]) Vgl. K. Engel, Das Schulwesen in Straßburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums 1538. Progr. des Prot. Gymn. zu Straßburg 1886, S. 44 ff.

[3]) Ausgaben (Cohrs S. 197 sind von der großen Anzahl nur drei bekannt geworden). 1. De Disciplina et institutione Puerorum, Othonis Brunfelsii Paraenesis. Item institutio. Puellarum ex epistola Divi Hieronymi ad Laetam. Argentorati 1525 (N. B. Paris). — 2. Paris 1526 (B. Reims, B. Toulouse). — 3. Paris 1527 (N. B. Paris, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 4. Antwerpen 1529 (U.-B. Erlangen, Bibliotheca Erasmiana III 9). — 5. Paris 1529 (Panzer VIII 124). — 6. Paris 1531 (B. Verdun). — 7. Lyon 1531 (in De vita iuventutis instituenda ac moribus studiisque corrigendis, opuscula diversorum autorum. — L.-B. Kassel, B. Mazarine Paris, B. Troyes). — 8. Antwerpen 1532 (B. Mantauban). — 9. Köln 1533 (Großherzogl. B. Darmstadt). — 10. Köln 1534 (Panzer VI 430). — 11. Paris, Maur. a Porta 1537 (N. B. Paris). — 12. Paris, Rob. Stephanus 1537 (B. Cherbourg). — 13. Lyon 1538 (N. B. Paris). — 14. Basel 1539 (in De ratione studii puerilis . . . — U.-B. Jena, U.-B. Königsberg). — 15. Magdeburg 1540 (Anonym: Disciplina et institutio puerorum, ex optimis quibusque autoribus collecta. — H.- u. St.-B. München). — 16. Basel 1541 (in De ratione studii . . . s. oben Vergerius). — 17. Köln 1541 (U.-B. Göttingen, U.-B. Jena). — 18. Troyes 1542 (B. de Langres, B. Troyes). — 19. Paris 1545 (bei Hegendorphinus, Christiana studiosae iuventutis institutio. — B. M. London). — 20. Paris 1549 (bei Hegendorphinus, Christiana studiosae iuventutis institutio. — K. B. Berlin). — 21. Basel 1550 (in De ratione studii . . . s. oben Vergerius). — 22. Langingae 1552 (U.-B. München). — 23. Basel 1556 (in De disciplina puerorum . . . s. oben Vergerius). — 24. Paris 1556 (N. B. Paris). — 25. Paris

natürlich, wo es anging, für die neue Schrift verwertet worden. Brunfels beginnt mit dem Aufstehen am Morgen, handelt dann vom Fleiße in der Schule und der Rückkehr aus der Schule, vom Herrichten des Tisches, dem Gebete vor und nach dem Essen, der Bedienung bei Tisch, dem Benehmen während und der Beschäftigung nach der Mahlzeit, geht darauf wieder zum Studium über, spricht weiterhin vom Verhalten beim Spiele und bei Zusammenkünften, von schlechter und guter Gesellschaft, von der Sittsamkeit in Gang, Blick und Kleidung und der Pflege des Haares, gibt dann einige allgemeine Höflichkeitsregeln und erörtert endlich die Beschäftigung am Nachmittage, nach dem Abendessen und das Zubettgehen. — Brunfels' Schule fand so eifrigen Besuch, daß er nicht mehr allein den Unterricht besorgen konnte. Er mußte sich nach Beistand umsehen und fand einen Gehülfen (provisor) an dem tüchtigen Johann Schwebel, der schon vorher in der Privatschule des Lukas Bathodius (Hackfurt) die Stelle eines Pädagogen versehen hatte. Schwebel nun ließ durch einen gewissen Fridolin Meyger eine deutsche Bearbeitung der Disciplina seines Chefs anfertigen. Dieselbe erschien noch im Jahre 1525. Später lieferte auch Friedrich Hartmann eine Übertragung (1592). Trotz des Ansehens, das früher Hackfurts und nun auch Brunfels' Lehranstalt genoß, machte sich in Straßburg von Jahr zu Jahr immer mehr das Bedürfnis einer städtischen Schule geltend. 1528 beschloß der Rat endlich, eine ständige Kommission, aus sogenannten Scholarchen bestehend, zu ernennen. Diese eröffnete 2 Schulen, die eine im Dominikaner-, die andere im Karmeliterkloster, und ernannte zum Vorsteher der letzteren unseren Brunfels. Das Programm seiner Lehr- und Erziehungstätigkeit legte dieser im folgenden Jahre den Scholarchen (Jakob Sturm, Klaus Kniebs und Jakob Meyer) in einem ihnen gewidmeten Büchlein dar. Schon in den Praeceptiuncula von 1519 hatte er den Knaben empfohlen, sich bei der Lektüre Notizen zu machen und sie dann sachlich zu ordnen. Daß er selbst so verfuhr, beweist auch die neue Schrift wieder, denn sie ist im wesentlichen eine Zusammenstellung von pädagogischen Ratschlägen fremder Autoren, klassischer und späterer. Der Titel gibt gleich die Quellen bekannt: Catechesis puerorum in fide, in literis et in moribus. Ex Cicerone, Quintiliano, Plutarcho, Angelo Politiano, Rodolpho Agricola, Erasmo, Philippo Melanchthone atque aliis probatissimis autoribus, Tomis digesta 4'.[1]) Tomus 1 u. 2 handeln de litteris, 3 de fide und 4 über

---

1564 (B. de Chartres Paris). — 26. Magdeburg 1584 (Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 27. Helmstedt 1612 (U.-B. Göttingen). — 28. Ohne Jahr: Magdeburg (U.-B. München). — Übersetzungen: 1. Von der Zucht und underweisung der kinder | Ein leer und vermanung Otho Brunfels. Item ein underweisung der Döchterlin auss der Epistel oder sendtbrieff des heyligen Hieronymi die er zu Letam geschrieben hatt. Vertolmetst durch Fridolinum Meyger. O. O. u. J. [wohl Straßburg, Köpffel 1525. Vgl. Cohrs S. 197] (B. des Wilhelmitanums in Straßburg). — 2. Disciplina et institutio puerorum. Ex optimis quibusque autoribus collecta. Nunc in usum puerorum Germanice edita [lat. u. deutsch]. Francofurti March. 1592 (U.-B. Münster).

[1]) Ausgaben (Nr. 1—3 und 5 bei Cohrs, mit ausführlicher Beschreibung): 1. Straßburg 1529 (K. B. Berlin, Ehem. U.-B. Helmstedt, L.-B. Karlsruhe, U.-B. Leipzig, U.-B. Marburg, H.- u. St.-B. München, N. B. Paris, L.-B. Stuttgart, Herzogl. B. Wolfenbüttel, Rats-B. Zwickau). — 2. [Köln] 1529 (Ehem. U.-B. Helmstedt, U.-B. Straßburg). — 3. Köln 1532 (K. B. Bamberg, H.-B. Darmstadt, [illegible] Helmstedt, U.-B. Münster, N. B. Paris). — 4. O. O. 1539 (St.-B. [illegible] furt a. M. o. J. (St.-B. Augsburg, U.-B. Gießen, U.-B. [illegible] pzig, B. M. London, U.-B. Straßburg). — 6. Straßburg

unser Thema, die mores. Dieser letzte Teil ist jedoch nichts anderes als die alte Disciplina in neuer Redaktion. Ein paar Stücke sind neu eingeschoben, so z. B. ein Gebet vor dem Eintritt in die Schule und mehrere Tischgebete, darunter einige griechische, Warnungen vor der Lüge, der Trunksucht, der Unkeuschheit u. s. w. und endlich ein Gebet vor dem Zubettgehen. Dafür haben verschiedene Kapitel, die sich mit dem Unterricht befassen, in den ersten Büchern passenderen Platz gefunden. Als Anhang ist wie auch schon in dem Originaldruck der Disciplina zur Unterweisung der Mädchen der berühmte Brief des hl. Hieronymus Ad Laetam abgedruckt. Den Schluß des Werkes bildet ein für die Geschichte des Unterrichtswesens wichtiges Programm der Schule des Brunfels (Institutio scholae nostrae). An seine späteren epochemachenden Arbeiten auf dem Gebiete der Botanik mag hier nur erinnert sein.

In Köln wirkte 1527 als Schulmeister

Hermannus Schottennius

aus dem hessischen Städtchen Schotten am Vogelsberge. 1525 hatte er zum Nutzen derer, die er 'unter seiner Rute' hatte, ein Schülergesprächbuch veröffentlicht. 1527 ließ er eine kurze Sitten- und Anstandslehre folgen, die er im vorhergehenden Winter zusammengetragen: 'Vita honesta sive virtutis'.[1]) Gewidmet ist das Büchlein dem Kölner Patrizier Johannes Rynck, dessen Familie ein glänzendes Loblied gesungen wird. Es ist eingeteilt in 6 Kapitel. Im 1. wird die Vita honesta definiert, ihre Bestandteile und ihr Nutzen erörtert, im 2. gezeigt, wie man zu ihr gelange, im 3. die Pflichten in den verschiedenen Lebensaltern abgehandelt, im 4. das Verhalten Gott, Vaterland, Eltern, Lehrern, Verwandten, Bekannten u. a. gegenüber geschildert, im 5. dargetan 'Quid quovis in loco et tempore deceat et quavis conditione' und im 6. endlich die Mittel angegeben, wie man die erworbene virtus bewahre. Uns

[1]) Ausgaben: Die Originalausgabe ist mir nicht bekannt geworden. Die von 1530 wird schon als neue bezeichnet. 1. Vita honesta sive virtutis quomodo quisque vivere debeat, omni aetate, omni tempore, & quolibet loco, erga deum & homines. Autore Herman. Schottennio Hesso. Cui novissime adiecimus Institutionem Christiani hominis, per Adrianum Barlandum Aphorismis digestam. Martinus Caesar Excudebat Antverpiae An. M. D. XXX Mense Augusto (K. B. Berlin). — 2. Antwerpen 1532 (B. Besancon, U.-B. Gand, B. M. London, B. Montauban). — 3. Lyon 1532 (U.-B. Münster). — 4. Lyon 1539 (St.-B. Frankfurt a. M., U.-B. Heidelberg, U.-B. Jena). — 5. Antwerpen 1540 (St.-B. Köln). — 6. Krakau 1545 (U.-B. Breslau). — 7. Lyon 1545 (St.-B. Hamburg, H.- u. St.-B. München, N. B. Paris, St.-B. Trier). — 8. Antwerpen 1551 (U.-B. Göttingen). — 9. Lyon 1551 (U.-B. Leipzig). — 10. Lyon 1555 (U.-B. Breslau, St.-B. Mainz). — 11. Antwerpen 1557 (St.-B. Trier). — 11a. Antwerpen 1562 (K. B. Brüssel). — 12. O. O. 1563 (K. B. Berlin, U.-B. Jena, L.-B. Karlsruhe, U.-B. Königsberg, H.- u. St.-B. München). — 13. Lyon 1564 (K. B. Dresden, St.-B. Köln). — 14. Augsburg 1568 (U.-B. Heidelberg, H.- u. St.-B. München, Mus. péd. Paris). — 15. Lyon 1576 (St.-B. Hamburg, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 16. Augsburg 1577 (H.- u. St.-B. München). — 17. Köln 1577 (U.-B. Greifswald, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 18. (Lyon) 1577 (H.- u. St.-B. München). — 19. (Augsburg) 1583 (K. B. Berlin, H. u. St.-B. München). — 20. Köln 1587 (U.-B. Erlangen). — 21. Görlitz 1593) (U.-B. Göttingen). — 22. Leipzig 1593 (St.-B. Hamburg, U.-B. Kiel). — 23. Köln 1600 (K. B. Berlin). — 24. Krakau 1631 (U.-B. Breslau). — Übersetzungen: a) böhmische u. deutsche: Prag 1597 (U.-B. Breslau, H.- u. St.-B. München). — b) deutsche (von Sebastian Leonhart, mit dem lat. Texte): 1. Dresden 1590 (K. B. Dresden, Herzogl. B. Gotha). — 2. Leipzig 1592 (U.-B. Breslau, U.-B. Göttingen, H.- u. St.-B. München). — 3. (Zerbst) 1613 (U.-B. Halle, U.-B. Leipzig). — c) italienische (Aggiontovi una breve instruttione del viver honesto, co'l mezzo de le quattro virtu principali. Di Martino Vescovo Dumiense. A. E.: Vinegia 1547. — H.- u. St.-B. München).

geht das 5. Kapitel an. Der Reihe nach wird hier erörtert das Benehmen: 1. In convivio, 2. In consortio sobrio, 3. In colloquiis mutuis, 4. Dum colloquimur honestiori, 5. In deambulando cum aliis, 6. In tempore hilari, 7. In tempore adverso, 8. In serviendo et obsequendo aliis, 9. In magistratu. Trotz der zum Teil vielversprechenden Titel ist die Belehrung für unsere Zwecke nicht allzugroß. Für die Sittenlehre fällt mehr ab. Gewährsmänner sind meistens die Klassiker, der Abschnitt 'Dum colloquimur honestiori' ist jedoch aus Erasmus (Colloquia: Monitoria paedagogica) entnommen.

Zwei Jahre später trat ein neues Schriftchen ans Licht. Es führte den Titel 'De instituenda vita et moribus corrigendis iuventutis paraeneses' und stammte aus der Feder des

Christophorus Hegendorphinus.

Der Leipziger Seidenheftersohn hatte erst die Thomasschule, dann die Universität seiner Vaterstadt besucht, war 1521 Magister geworden und bereits 1523, im jugendlichen Alter von 23 Jahren, zur Würde des Rektors der Universität emporgestiegen. Neben seiner akademischen Tätigkeit hatte er schon frühzeitig — sicher seit 1520 — ein niederes Lehramt bekleidet; an welcher Schule, ist nicht bekannt, vielleicht auch nur privatim. Seine ausgedehnte Schriftstellerei erstreckte sich auch auf das pädagogische Gebiet. Er veröffentlichte 1520 den 'Methodus conscribendi epistolas' für seinen Zögling Lorenz Zoch und in demselben Jahre auch das beliebte Schülergesprächbuch, die 'Dialogi pueriles'. 1526 gab er der Jugend Anleitung zum christlichen Lebenswandel (Christiana studiosae iuventutis institutio) und ließ 1529 unsere Schrift folgen.[1]) Die Vorrede an den 'edelen und eifrigen Jüngling' Mathias de Drevitsch wirft traurige Streiflichter auf die sittlichen Zustände unter der studierenden Jugend der damaligen Zeit. Schon viele Jahre hindurch hat Hegendorphinus es erfahren, wie mühesam und beschwerlich es sei, die Sitten der Jünglinge recht zu bilden, aber noch niemals ist ihm diese Aufgabe so schwer erschienen als im gegenwärtigen Augenblicke, wo die jungen Leute nicht nur die Wissenschaften haßten, sondern auch die schmutzigsten und ungebildetsten Manieren an den Tag legten. 'Wann jemals', fragt er, 'hat die Jugend eifriger Würfel gespielt, wann hat sie sich mehr der Hurerei und Buhlerei und Gelüsten aller Art in die Arme geworfen? Wann ist sie verschwenderischer umgegangen mit dem väterlichen Gute? Wann mit dem

---

[1]) Vgl. Cohrs a. a. O. S. 347 ff. Er gibt zunächst eine kurze Biographie des H., sodann eine (jedoch der Ergänzung bedürftige) Bibliographie und einen vollständigen Abdruck der Institutio von 1526 und unserer Paraeneses von 1529. Mir sind folgende Ausgaben der letzteren bekannt geworden: 1. De instituenda vita, et moribus corrigendis Juventutis Paraeneses, à Christophoro Hegendorphino primum quidem in privatorum discipulorum gratiam comparatae. Deinde vero et in usum aliorum bonae indolis iuvenum conscriptae. Haganoae, per Johan. Secerium Anno M. D. XXIX (K. B. Bamberg, St.-B. Breslau, K. B. Dresden, Herzogl. B. Gotha, U.-B. Königsberg, H.- u. St.-B. u. U.-B. München, U.-B. Würzburg, Rats-B. Zwickau). — 2. Paris, Rob. Stephanus 1529 (B. Orléans). — 3. Paris, Wechelus 1529 (N. B. Paris). — 4. Lyon 1531 (in De vita juventutis instituenda etc. . . . s. oben Brunfelsius). — 5. Paris 1536 (Acc. Quo [illegible] ingenui adolescentes formandi sint, praeceptiones Christiani Theodidacti — H [illegible] [illegible]hen, N. B. Paris). — 6. Basel 1539 (in De ratione studii . . . s. oben Brunfel[illegible] [illegible]541 (in De ratione studii . . . s. oben Vergerius). — 8. Lyon 15[illegible] [illegible]545 (Acc. Quo pacto . . . — K. B. Berlin, B. d'Arsenal u. de [illegible] [illegible]550 (in De ratione studii . . . s. oben Vergerius). — 11. Basel [illegible] [illegible]rorum . . . s. oben Vergerius).

ehrlichen Rufe, diesem kostbaren Dinge? ... Wann in aller Welt war sie gegen die Lehrer frecher, schmähsüchtiger und undankbarer, wann gottloser, wann blasphemischer gegen Jesus Christus?' Den ersten Grund dafür sieht Hegendorphinus in der übergroßen Nachsicht der Eltern. Er schämt sich auszusprechen, was sie alles den Kindern in ihrer Torheit gestatteten. 'Die Söhne wollen spielen, und die Eltern liefern ihnen das Geld dazu. Wenn sie ihren Sprößling mit seinen Buhlereien alles durchbringen sehen, stellen sie sich, als bemerkten sie es nicht, drücken die Augen zu und verhätscheln ihn wie ein Maltesisches Schoßhündchen, ja sie sagen wohl noch, er wäre mit würdigen Studien beschäftigt. Wenn das Söhnlein ganze Tage hindurch gezecht hat, hört es nach Hause zurückgekehrt kein Wörtchen des Tadels. Verflucht und verwünscht es sich selbst und andere, klatschen Vater und Mutter ihm Beifall. ... Was soll ich dazu noch die Sybaritischen Kleider erwähnen, mit denen sie ihre Söhne — die Töchter gehen mich nichts an — wie Puppen ausstaffieren? ... Und wenn sie nun von braven Männern überredet den Sohn auf eine Hochschule bringen, damit er Humanitätsstudien betreibe, verhandeln sie erst lange mit dem Lehrer und beschwören ihn, nicht zu nachsichtig mit dem Jungen zu sein und, wenn er sich vergehe, ihn nur ordentlich zu prügeln. Aber wenn dann der Lehrer den ungefügen Elefanten zur Bändigung bei sich aufgenommen und ihn einmal gezüchtigt hat, sind die Eltern, sobald sie es erfahren, entweder gleich selbst zur Stelle oder sie lassen durch ihren Diener mit dem Lehrer verhandeln und ihm klarmachen, daß sie ihm keinen Sklaven zur Erziehung übergeben hätten, sondern den einzigen Erben von all' ihrem Gute. Falls er ihn noch länger als Schüler behalten wolle, müsse er sich des Schlagens enthalten. Wenn das nun jener freche Ctesiphon hört, hei, wie schwillt ihm dann der Kamm, daß er alles wagt, und so wird er denn von Tag zu Tag schlechter, bis er gänzlich verdorben in beklagenswerterem Zustande nach Hause zurückkehrt, als wie er fortgegangen'. Eine zweite Ursache der trostlosen Verhältnisse sieht Hegendorphinus in schlechten Lehrern. Solche trieben auf den Hochschulen vielfach ihr Unwesen. Wenn sie ausgespürt, daß irgend ein Lehrer einmal, wie es seine Pflicht, mit einem Schüler ins Gericht gegangen, liefen sie zu diesem und sprächen: 'Was, du läßt dich von deinem Lehrer so ausschimpfen und prügeln? Komm' zu mir, da kannst du sprechen und tuen, was dir beliebt, wenn du nur bezahlst. Ich will dir das Geld dazu auch noch leihen, daß du hierhin und dorthin kneipen gehen kannst'. Da wäre es denn nicht zu verwundern, wenn die Jünglinge den Lockungen folgend den alten Lehrer verließen und sich dem neuen Sittenverderber überlieferten. Für einen letzten Grund endlich hält Hegendorphinus den, daß die Lehrer ihre Schüler niemals oder wenigstens selten auf ihre religiösen Pflichten aufmerksam machten. Seine Klagen über die unerquicklichen Auswüchse des Studentenlebens stehen übrigens durchaus nicht vereinzelt da, sondern finden ihre Bestätigung und Bekräftigung in zahlreichen Äußerungen von Universitätslehrern der damaligen Zeit und entsprechenden Erlassen der verschiedenen Hochschulen. Um Besserung zu schaffen, hat er 'ut parvas ita utiles et vivendi et mores corrigendi paraeneses' zusammengeschrieben. In der 1. Hälfte seines Buches gibt er im Anschlusse an die 10 Gebote 'praecepta pietatis', in der 2. 'praecepta civilitatis'. Wir müssen bedauern, daß er sich hier kürzer faßt als dort. Er sagt selbst: 'civilitatis vero praecepta obiter aspersi'. Bezüglich der Reinlichkeit, des Waschens, Zahnpflegens, Kämmens begnügt er sich damit, Ovid Ars amat. I 513—22 herzusetzen. Dann verbreitet er sich über Augen, Hände und Füße, über einen würdigen Gang, angemessene Kleidung, gutes Benehmen bei Tisch und endlich über passende Unter-

haltung während der Mahlzeit. Dieser letzte Abschnitt ist am weitesten ausgeführt und noch am originellsten. Im allgemeinen wechseln einfache Regeln nach Art der Brunfelsschen mit biblischen und klassischen Zitaten und kurzen theoretischen Erörterungen.

Wir kommen zu dem klassischen Buche unter unseren Quellenwerken, zu der Schrift 'De civilitate morum puerilium' des

Desiderius Erasmus.[1])

Erasmus vollendete sie, wie die Unterschrift besagt, im Monat März des Jahres 1530 zu Freiburg i. B. Auf seinen ausgedehnten Reisen in Deutschland, England, Frankreich und Italien hatte er mancher Nationen Sitten und Unsitten kennen gelernt und war durch seine Beobachtungen wie kaum ein anderer in stand gesetzt, ein Urteil abzugeben über unseren Gegenstand. — Er richtete seine Schrift an den Prinzen Adolf von Burgund, in späteren Auflagen an Heinrich, den Sohn Adolfs. Obwohl eine solche Widmung an einen Fürstensohn durchaus nichts Neues war, fand Erasmus, zaghaft und vorsichtig, wie immer, doch etwas Heikeles darin, da es den Anschein erwecken könne, als bedürfe jener der Unterweisung. Dieser Gefahr beugt er mit einer geschickten Phrase vor. Er erklärt ausdrücklich, daß Adolf, der von

---

[1]) Ausgaben: Die vorläufige Zusammenstellung in der 'Bibliotheca Erasmiana' (1. Serie. Gand 1893) S. 29 ff. weist nicht weniger als 131 Drucke auf. Ich habe nur Nachforschungen über die bis zum Tode des Erasmus (1536) erschienenen Ausgaben angestellt und verweise im übrigen auf die B(ibl.) E(rasm.). Wenn diese als Originalausgabe einen Druck 'Antverpiae 1526' nennt, so muß diese Angabe auf einem Irrtume beruhen. Das Werk ist erst 1530 ans Licht getreten, und zwar vermute ich, daß von den acht aus diesem Jahre nachweisbaren Drucken der sehr große und klare Frobensche der älteste gewesen. — 1. De civilitate morum puerilium per Des. Erasmum Roterodamum libellus nunc primum & conditus & aeditus. Froben. Basileae, Anno M. D. XXX. (St.-B. Augsburg, K. B. Bamberg, K. B. Berlin, K. B. Dresden, U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Gand, U.-B. Leipzig, H. u. St.-B. u. U.-B. München). — 2. Antwerpen 1530 (U.-B. Erlangen). — 3. Freiburg 1530 (nach B. E.). — 4. Köln 1530 (Scholiis illustratus per G. Longolium, seitdem häufig. — K. B. Berlin, L.-B. Karlsruhe, L.-B. Kassel, B. M. London, U.-B. Rostock, Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 5. Leipzig 1530. (K. B. Berlin, St.-B. Breslau, U.-B. Halle, U.-B. Straßburg). — 6. Nürnberg 1530 (U.-B. Heidelberg). — 7. Paris 1530 (K. B. Brüssel, B. Mazarine Paris, B. Troyes). — 8. O. O. 1530 (U.-B. Münster). — 9. Köln 1531 (K. B. Berlin, B. Neufchâteau). — 10. Leipzig 1531 (K. B. Dresden, U.-B. Leipzig, H.- u. St.-B. München). — 11. Lyon 1531 (B. Besançon, B. Troyes). — 12. Lyon 1531 (bei Erasmus, De pueris lib. inst. — Nach B. E.). — 13. Nürnberg 1531 (U.-B. München). — 14. Paris 1531 (nach B. E.). — 15. O. O. 1531 (St.-B. Frankfurt a. M.). — 16. Antwerpen, M. Caesar 1532 (nach B. E.). — 17. Antwerpen, M. Hillenius 1532 (U.-B. Gand). — 18. (Augsburg) 1532 (H.- u. St.-B. München). — 19. Leipzig 1532 (K. B. Bamberg, U.-B. Breslau, B. M. London, U.-B. München, U.-B. Rostock). — 20. Nürnberg 1532 (nach B. E.). — 21. Antwerpen 1533 (B. Montauban). — 22. Leipzig 1533 (H.- u. St.-B. München, U.-B. Rostock, U.-B. Straßburg, H.-B. Wien). — 23. Antwerpen 1534 (K. B. Brüssel). — 24. Basel 1534 (St.-B. Augsburg, K. B. Berlin, H.-B. Darmstadt, U.-B. Gand, U.-B. Kiel, H.- u. St.-B. u. U.-B. München, N. B. Paris). — 25. Basel 1534 (bei Cato, Disticha — nach B. E.). — 26. Leipzig 1534 (U.-B. Gött[illegible] H. u. St.-B. München). — 27. Paris 1534 (N. B. Paris). — 28. Straßburg 1534 (St.[illegible] — 29. Köln 1535 (U.-B. Rostock). — 30. Leipzig 1535 (K. B. Berli[illegible] 31. Paris 1535 (nach B. E.). — 32. O. O. 1535 (nach B. E[illegible] Ausg.) (St.-B. Frankfurt a. M.). — 34. Augsburg 1536 ([illegible]g 1536 (H. u. St.-B. München). — 36. Straßburg 1536

Kindesbeinen an unter Hofleuten gelebt und später 'summum artificem' als Erzieher bekommen, in keiner Weise solche Vorschriften nötig habe, daß aber andere Knaben mit größerem Vergnügen die Lehren sich zu eigen machen würden, wenn dieselben einem so hochangesehenen Schüler gewidmet wären. Für die gesamte Jugend würde es ein starker Sporn sein, wenn sie sähe, wie auch die Söhne der Edlen sich der Wissenschaft widmeten und auf gleicher Bahn mit ihr um die Wette liefen.

Die Aufgabe der Knabenerziehung teilt Erasmus hier in 4 Teile: 1. daß das jugendliche Herz die Saat der Frömmigkeit in sich aufnehme, 2. daß es die freien Künste liebe und lerne, 3. daß es zu den praktischen Lebensaufgaben herangebildet werde und 4. daß es sich frühzeitig an gute Manieren (civilitas morum) gewöhne. In seiner 'Institutio matrimonii christiani' hatte er nur eine zweifache Erziehung unterschieden, eine intellektuelle (quae pertinet ad disciplinarum cognitionem) und eine moralische zur Frömmigkeit und zur Wohlanständigkeit (quae pertinet ad pietatem ac bonos mores). In unserer Schrift zerlegt er die moralische in ihre beiden Teile und stellt die pietas an die erste, die boni mores an die vierte Stelle. Die Unterscheidung der Vorbildung zu einem Lebensberufe als besonderen (3.) Teiles ist neu. Über den 4. Teil der Erziehungsaufgabe will Erasmus jetzt handeln, da über die 3 ersten sowohl andere als auch er selbst viel geschrieben. Das gesamte Gebiet der Erziehung hatte er durchstreift in seinem pädagogischen Hauptwerke, der 'Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis' (1529). In das Gebiet der pietas schlugen das 'Institutum hominis christiani' (1514) und zum Teil auch die 'Institutio matrimonii christiani' (1526) mit ihren Unterweisungen über die moralisch-religiöse Erziehung. Den litterae galten u. a. die kleine wichtige Schrift 'De ratione studii' (1511), dazu das berühmte Konversationsbuch, die 'Colloquia familiaria', auf die wir unten näher eingehen werden, und verschiedene Schriften philologischer Natur. Was die Berufsbildung angeht, so hatte er auf diesem unendlich weit ausgedehnten Gebiete nur einem Berufe, dem fürstlichen, seine Aufmerksamkeit geschenkt in der dem 16jährigen nachmaligen Kaiser Karl gewidmeten 'Institutio principis christiani' (1515). Diesen Arbeiten reiht er nun seine Anstandslehre an. Er will nicht leugnen, daß sie 'crassissimam philosophiae partem' ausmache, aber er mißt ihr trotzdem den größten Wert bei, da sie (wie nun einmal das Urteil der Welt laute) ungemein viel beitrage, sowohl um sich Gunst zu erwerben, als auch um die vortrefflichen Gaben des Geistes den Augen der Menschen zu offenbaren. H. Becher[1]) hat schon darauf hingewiesen, daß sicher 'der Lebensgang des Erasmus, seine vielfachen nahen Beziehungen zu Fürstlichkeiten und anderen Standespersonen, seine eigene Fertigkeit, sich in vornehmen Kreisen zu bewegen und die dadurch erworbene Erkenntnis, daß es für jeden notwendig sei, sich die Formen des gesellschaftlichen Verkehrs anzueignen, die Veranlassung dazu gewesen, daß er mehr als irgend ein anderer Pädagog die Erziehung zur Wohlanständigkeit betont, daß er sie neben der intellektuellen und moralischen Erziehung als ihnen koordinierten Teil des Erziehungswerkes nennt'. In der Declamatio verbreitet er sich des näheren über dieses Verhältnis, und zwar faßt er da wohl richtiger die formelle Bildung, eben zur civilitas morum, als eine Ergänzung der intellektuellen und eine Vorbereitung zur moralischen auf. Er schreibt in letzterer Beziehung: 'Es gibt Anfänge des Wissens und Anfänge der Tugend, zu den ersteren sind die in der Vorbereitungsperiode zu erlernenden Fertig-

---

[1]) H. Becher, Die Ansichten des Desiderius Erasmus über den ersten Unterricht der Kinder. Diss. Leipzig 1890 S. 34 f.

keiten des Sprechens, Lesens und Schreibens zu zählen, zu den letzteren bestimmte äußere Formen. Beispielsweise sind die Formen, welche man während des Mittagsmahles zu beobachten hat, grundlegend für die Erziehung zur Mäßigkeit, wie die Formalitäten beim Gottesdienste die Frömmigkeit entwickeln helfen.'

Erasmus disponiert seine Anstandslehre folgendermaßen: 1. (De corpore in summa), 2. De cultu, 3. De moribus in templo, 4. De conviviis, 5. De congressibus, 6. De lusu, 7. De cubiculo. Im 1. Kapitel gibt er sehr detaillierte Anweisungen über ein gesittetes Äußere. Er geht die einzelnen Körperteile der Reihe nach durch und knüpft an jeden ausführliche Betrachtungen. Häufig betont er dabei den gesundheitlichen Standpunkt, wie er ja überhaupt in seinen pädagogischen Schriften der Pflege des Leibes einen breiten Raum einräumt. Becher (a. O. S. 15) erklärt dies damit, daß er durch die Zartheit und Schwächlichkeit seiner eigenen Gesundheit auf eine Beobachtung des Körpers und alles dessen, was demselben nützt oder schadet, stets aufs neue hingewiesen wäre. — Hatte er im 1. Kapitel gezeigt, wie man aus Gebärden, Minen und anderen äußeren Anzeichen auf die seelischen Kräfte eines Kindes zu schließen vermöchte (eine etwas zu starke Betonung der Physiognomik, wie im XVIII. Jahrh. bei Lavater), so beginnt er sein 2. Kapitel über die Kleidung mit der Bemerkung, daß man sogar aus ihr auf den 'habitus animi' schließen könne. Diese Behauptung ist jedoch wohl dahin einzuschränken, daß sich der Sinn für Schönheit, Ordnung und Reinlichkeit in der Kleidung bemerkbar macht (vgl. Becher a. O. S. 9 f.). Im übrigen beschränkt sich Erasmus in dem kurzen Kapitel darauf, gegen die damaligen Modeunsitten loszuziehen, und überläßt sonst die Wahl der Kleidung den jeweiligen Verhältnissen, örtlichen, zeitlichen und persönlichen. Das 3. Kapitel schildert in der Hauptsache das Verhalten während der Opferhandlung der heiligen Messe, das sehr umfangreiche 4. enthält die Regeln der Tischzucht, wenn auch inhaltlich nicht gerade sehr viel Neues bietend, so doch glücklich zusammenfassend und auch formell durch gelungene Begründungen sich vor den übrigen Anstandsbüchern auszeichnend. Das 5. regelt den Verkehr und macht sich zur Hauptaufgabe, die Tugend der Höflichkeit zu lehren, das 6. und 7. behandeln das Benehmen beim Spiele und im Schlafgemache. Wir dürfen wohl behaupten, daß in dem Werke des Erasmus wenigstens alle wichtigeren Fragen aus dem Bereiche des Anstands, soweit sie sich in damaliger Zeit erheben konnten, eine genügende Beantwortung gefunden haben. Seine Civilitas morum kann somit als ein vollständiges System der Anstandslehre bezeichnet werden, das erste und einzige, welches wir vom Humanismus zu verzeichnen haben. Schon eine solche Vereinigung der vorzüglichsten Regeln der Wohlanständigkeit, die wir bisher entweder nur stückweise nach diesem oder jenem sachlichen Gesichtspunkte, oder, wenn einmal ein Autor wie z. B. Brunfels eine allgemeinere Behandlung anstrebte, doch immer nur in starker Auswahl angeführt fanden, sicherte dem Buche Erfolg, ebenso sehr aber auch die Art und Weise, wie der Verfasser seine Vorschriften formuliert. Wir sind gewohnt, in allen Ausführungen des Erasmus Geist zu suchen und zu finden. Mochte er sich über ein noch so trockenes Thema verbreiten, das bei landläufiger Behandlung durch Nüchternheit gelangweilt haben würde, unter seiner Hand bekam es Leben, fesselte es das Interesse, reizte es zur Lektüre. Das gilt auch von unserer Schrift. Erasmus wählte die Form der Darlegung, wie wir sie zuletzt bei Brunfels angewandt fanden, d. h. eine Aneinanderreihung der [illegible] eines Gesetzbuches. Aber er beschränkt sich nicht [illegible] der Buchstaben des Gesetzes, sondern er liebt es [illegible] sagt also nicht einfach mehr: Tu das nicht!

sondern: Tu es nicht, denn es macht den und den Eindruck, führt da und da hin, das tun die und die Leute — zuweilen wird auch einmal eine historische Persönlichkeit genannt —, oder gar: das sieht diesen oder jenen Tieren ähnlich. Hatten beispielsweise die Früheren einfach angegeben, wie die Stirne beschaffen sein müsse, so motiviert Erasmus die Bestimmungen im einzelnen: 'Frons item hilaris et explanata, mentem sibi bene consciam et ingenium liberale prae se ferens, non in rugas contracta, quod est senii, non mobilis, quod est erinaceorum, non torva, quod est taurorum.' Von solchen Vergleichen, wie wir sie oben bei der Niederdeutschen Tischzucht schon anmerkten, hat Erasmus besonders reichen und im allgemeinen (wenn auch hin und wieder einmal ein Gleichnis etwas stark mit den Haaren herbeigezogen erscheint) glücklichen Gebrauch gemacht. Die klassischen Reminiscenzen des Werkes, die Benutzung antiker Schriftsteller hat sein Kommentator Gisbertus Longolius noch in demselben Jahre, in dem die Schrift an die Öffentlichkeit trat, aufgespürt und festgenagelt. Näheres unten!

Am Schlusse seiner Ausführungen fordert Erasmus Anstand von jedermann. Die Vornehmen seien es ihrem Geschlechte schuldig, sich durch ihr Benehmen desselben würdig zu zeigen, die niedrigeren, vielleicht sogar bäuerlichen Standes aber müßten es sich angelegen sein lassen, durch gutes Benehmen auszugleichen, was ihrer Herkunft abginge. Eltern und Vaterland könne sich niemand wählen, 'ingenium moresque' jedoch wären in seine Hand gegeben. Als Kolophon fügt er seiner Schrift eine Lehre an, die ihm beinahe an die erste Stelle zu gehören scheine. Ein Hauptertordernis der 'civilitas' sei es, da man ja auch selbst bisweilen gegen sie fehle, Nachsicht zu üben mit den Verstößen anderer und keinen Freund weniger zu lieben, weil er nicht feingesittet wäre. Manche ergänzten diesen Mangel nämlich durch andere Fähigkeiten. Die vorgetragenen Lehren seien nicht so zu verstehen, als ob ohne dieselben niemand 'bonus' sein könne. Wenn also ein Freund sich in irgend einem Punkte erheblich verginge, wäre es Aufgabe der Höflichkeit, ihn unter vier Augen und in milder Form darauf aufmerksam zu machen. Die letzten Darlegungen berühren etwas eigentümlich, weil durch sie die Bedeutung der 'civilitas', die Erasmus sonst so hoch anschlägt, im Widerspruch mit anderen Stellen wieder herabgesetzt wird. Denn wer ausdrücklich damit vertröstet wird, daß er auch ohne anständige Manieren 'bonus' sein könne, wird sich die Erlangung derselben nicht so sehr angelegen sein lassen. Zu allerletzt wendet sich Erasmus nochmals an seinen 'teueren Sohn' und schenkt das Büchlein durch ihn 'universo puerorum sodalitio'.

Von dem Ansehen, dessen sich die Schrift nicht nur im Kreise der Humanisten und während der humanistischen Epoche, sondern noch Jahrhunderte hindurch erfreut hat, zeugen die 131 Drucke der Bibliotheca Erasmiana. Noch zu Lebzeiten des Verfassers († 1536), also im Verlaufe von nur 6 Jahren, mußte es über 30mal aufgelegt werden. Alle, die in den nächsten Jahren über Anstand schrieben, zehrten von Erasmus. Das XVIII. Jahrh. brachte noch 13, das XIX. noch 2 Drucke. Was für die neuere Zeit Knigges 'Umgang mit Menschen' bedeutet, war für die früheren Jahrhunderte unsere 'Civilitas morum'. —

Der bereits erwähnte Kommentar des Longolius wurde sehr gerne beigedruckt.[1])

[1]) Bezüglich der Bibliographie dieser und der folgenden Bearbeitungen und Übersetzungen verweise ich auf die Listen der Bibliotheca Erasmiana, in welcher uns die 'Civilitas' nun voraussichtlich auch bald in definitiver Form geboten wird. Nur ein paar dort fehlende bemerkenswerte Drucke, auf die ich zufällig gestoßen bin, führe ich hier an.

— 1534 brachte Reinhardus Lorichius von Hadamar die Lehren in Katechismusform. Seiner beliebten Bearbeitung wurde nach einiger Zeit eine deutsche, und etwas später auch eine tschechische Übersetzung zugefügt. — Konrad Schenck kleidete das Buch 1554 in Distichen.[1]) — Ev. Gallus sammelte 1569 Leges morales daraus. 1607 erschien eine Ausgabe 'cum scholiis Guil. Hachus', 1611 eine solche von Dav. Jordanus u. s. w. F. Hoemus Insulanus formte die Schrift 1657 wieder in ein Carmen elegiacum um. — 1672 erschien ein Auszug (Epitome), 1707 ein Kommentar von C. Heidegger und 1778 endlich eine Bearbeitung von dem bekannten Philanthropinisten Johann Heinrich Campe.

Auch Übersetzungen in die nationalen Sprachen traten über Erwarten schnell hervor, die früheste deutsche gleich im ersten Jahre nach dem Erscheinen.[2]) Im zweiten Jahre folgte England mit einer Übertragung Robert Whitintons. Frankreich hat eine ganze Reihe von Übersetzern aufzuweisen: Pierre Saliat (1537), Jean Louveau (1559), Jean de Tournes (1569), Claude Hardy (1613) und neuerdings Alcide Bonneau (1877). Mathurin Cordier überarbeitete das Werk in seinem 'Miroir de la jeunesse pour la former à bonnes moeurs et civilité de vie'. Eine Reproduktion dieser Arbeit mit allerlei interessanten Zusätzen bildet wieder C. de Calviacs 'Civile honesteté' (1559).[3]) — Die 1. tschechische Übersetzung kam 1537 heraus. Auch Holland (1559 u. ö.) und Schweden (1620) machten sich das Werk zu eigen. 1670 erschien eine Ausgabe 'idiomate suecico, germanico et finnonico'. Einen Neudruck der schwedischen Übersetzung von Jonas Hambraeus Helsingus brachte noch das Jahr 1872.

Auch der große Philologe und Polyhistor

Joachim Camerarius der Ältere

hat es nicht verschmäht, auf die Erziehung der Knaben zu Sitte und Anstand sein Augenmerk zu richten. Am 1. November des Jahres 1528 sendet er seinem Freunde Thomas Venatorius mit einem frischen Geleitgedichtchen 'Praecepta honestatis atque decoris puerilis'. Während Thomas ernstreligiöse Verse über das Kreuz Christi schrieb, hat Camerarius, wenn er frei war vom Geschäfte des Unterrichtens, die Kunst des Anstandes ('artem purpurei levem decori') in ein weniger schweres Gedicht gebracht. Er schickt dem Freunde das Schriftchen in der Hoffnung, von ihm noch reicher bedacht zu werden. Vorläufig aber steckt ihm das nahe Martinsfest im Kopfe. 'Fort mit dem Ernste', ruft er Thomas zu, 'laß uns trinken den Martinswein, laß uns singen das Martinslied! Juchhei, fahrt hin ihr Sorgen!' Camerarius war 1526 auf Empfehlung Melanchthons an dem neu eingerichteten akademischen Gymnasium zu Nürnberg mit der Erteilung des griechischen und geschichtlichen Unterrichts betraut worden. Das war die pädagogische Tätigkeit, von der er oben spricht. Die Praecepta sind eine Dichtung von fast 300 Distichen. Wenn die Alten von Würfeln, Knöcheln, Räuberkämpfen und Liebe gesungen, glaubt Camerarius auch für sein Thema auf den Beistand der Musen rechnen zu dürfen. Die Anleitung der Knaben zur Wohl-

[1]) Pietatis et morum puerilium praecepta per M. Con. Schenk in versiculos redacta. Anno 1554 (H.- u. St.-B. München).

[2]) Wie sich die Junge Kinder und junge knaben inn höfflichkeit gutter sitten und geberden halten sollen . . . durch . . . Erasmen von Roterdam geschrieben. Erstlich zu Latein, itzund inn unser Teutscher sprache verdolmetscht ausgangen . . . 1531. Marpurg (H.- u. St.-B. München). — Frankfurt 1531 (Züchtige Sitten . . . Herzogl. B. Wolfenbüttel).

[3]) Vgl. E. Bonnaffé, Études sur la vie privée de la renaissance. Paris 1898 S. 5 f.

anständigkeit hält er für etwas außerordentlich Wichtiges. 'Was nützt es', ruft er aus, 'die schönen Künste treulich erlernt zu haben, wie gering ist der Ruhm, «der beiden» Sprachen mächtig zu sein, wenn nicht eine gute Lebensform hinzukommt'. Er weist auf das Beispiel des Peliden und seines Lehrers Chiron hin. Wie oft war nicht der Jüngling, wenn er Beute vom Pindus heimbrachte und dem Erzieher zu Füßen legte, in Versuchung, von Hunger geplagt gleich seine von der Jagd befleckte Hand nach dem Tiere auszustrecken. Aber immer sorgte Chiron dafür, daß er den Anstand wahrte und die Regeln des Tisches befolgte. In solchen mythologischen Beispielen ergeht sich der begeisterte Verehrer des Altertums mit besonderer Liebe. Seine mit klassischen Bildern gesättigten Verse entbehren nicht des Schwunges, obwohl der Stoff an sich zur dichterischen Behandlung keineswegs günstig war.

Die Belehrungen beginnen mit unseren Pflichten gegenüber Gott, dem Vater Himmels und der Erde, der uns erschaffen und durch den wir alle sind. Dann folgen die Eltern und die an Alter und Würde ihnen gleichstehen, und endlich die Kameraden. Gewisse Gewohnheitssünden des jugendlichen Alters, namentlich Geschwätzigkeit und Unkeuschheit, werden heftig getadelt. Darauf kommt das Äußere, die 'gratia corporis' zur Sprache: die Augen, die Hände, der Gang, das Sitzen, die Kleidung. Ein Haupterfordernis ist Reinlichkeit. Endlich folgt der übliche Unterricht über das Benehmen bei Tisch. Bei der Reichhaltigkeit des Stoffes muß sich Camerarius auf die allerwichtigsten Regeln beschränken. Zum Schluß wird noch einmal betont, daß man in der Jugend Anstand lernen müsse, daß es im Alter zu spät sei, gemäß der Mahnung Salomos:

Qui vitae praecepta puer non discere curat,
Stultus is est poenas stultitiaeque dabit.

Camerarius hatte auch noch Unterweisungen über das Lehren und Lernen zufügen wollen und bereits einige zu Papier gebracht, aber er hat doch bald davon Abstand genommen und die Arbeit auf eine bessere Zeit verschoben. Vielleicht hat er mit diesen Unterweisungen die Anfänge seiner 'Praecepta vitae puerilis' im Auge gehabt. Die älteste Ausgabe stammt von 1536, demselben Jahre, in dem auch die Praecepta honestatis zuerst im Drucke nachweisbar sind, und zwar mit jener zu einem Buche vereinigt.[1]) Camerarius war inzwischen im Jahre 1535 wiederum durch Vermitte-

[1]) Ausgaben: 1. Praecepta vitae puerilis, cum parte paraenetici Isocratis ad Demonicum in latinum conversa. Vitae, morumque honestatis atque decori pręcepta exposita versibus. De gymnasiis dialogus. Autore Joachimo Camerario Pabergensi. [A. E.:] Basileae apud Joan. Hervag. an. M. D. XXXVI. (U.-B. Gand, K. B. Haag, H.- u. St.-B. München, B. de l'Arsenal & Mazarine Paris, H.-B. Wien). — 2. 1540 (bei Erasmus, De civilitate etc. — B. M. London). — 3. Basel 1541 (bei Roscius, De docendi studendique modo . . . S. unten bei Roscius). — 4. Leipzig (1544) (K. B. Bamberg, K. B. Berlin, St.-B. Breslau, K. B. Dresden, U.-B. Göttingen, U.-B. Halle, L.-B. Karlsruhe, U.-B. Leipzig, U.-B. Würzburg). — 5. Leipzig 1545 (U.-B. Münster). — 6. Frankfurt 1547 (bei Erasmus, De civilitate etc. — B. M. London). — 7. Leipzig 1547 (K. B. Dresden, H.- u. St.-B. u. U.-B München, U.-B. Münster, St.-B. Nürnberg). — 8. Leipzig 1549 (K. B. Berlin, St.-B. Frankfurt a. M., H.- u. St.-B. München). — 9. Leipzig 1551 (U.-B. Straßburg, H.-B. Wien). — 10. Leipzig 1554 (K. B. Berlin, St.-B. Breslau, U.-B. Leipzig, U.-B. Rostock). — 11. Venedig 1554 (B. Mazarine & U.-B. Paris). — 12. Leipzig 1555 (K. B. Bamberg, U.-B. München, U.-B. Straßburg). — 13. Leipzig 1558 (U.-B. Breslau, U.-B. Jena). — 14. Leipzig 1562 (U.-B. Breslau, K. B. Dresden). — 15. Leipzig 1571 (K. B. Bamberg). — 16. Frankfurt a. M. 1572 (bei Erasmus, De civilitate . . . K. B. Dresden). — 17. Leipzig 1572 (L.-B. Stuttgart). — 18. Leipzig 1576 (K. B. Berlin, U.-B.

lung Melanchthons von Herzog Ulrich von Württemberg nach Tübingen berufen zur Reformierung der dortigen Universität im Geiste der neuen religiösen Bewegung. Die auf ihn gesetzte Hoffnung erfüllte er hier ebenso glänzend wie nachmals an der Universität Leipzig, an die er 1541, immer wieder auf Melanchthons Empfehlung, berufen wurde und zu deren leuchtendsten, den Ruhm der Anstalt weithin tragenden Größen er werden sollte. Camerarius beschränkte sich übrigens in Leipzig ebensowenig wie in Tübingen auf die akademische Tätigkeit, sondern richtete auch auf die sonstigen Schulen des Landes sein Augenmerk. An deren Schüler hat er auch wohl bei Abfassung seiner neuen Praecepta gedacht. Als er schon in Leipzig war, schrieb er für einen Neudruck des Werkes eine schwungvolle Vorrede 'Wilhelmo Megalae Franco, illustriss. principum Luneburgensium magistro, amico suo'. Je älter er wird, desto häufiger denkt er zurück an seine eigene Jugenderziehung und an seine Unterweisung anderer. Seitdem sind die Zeiten immer schlechter geworden. Er ist weit davon entfernt, am Abend seines Lebens mit seiner Zeit Streit beginnen zu wollen, er hat nicht vergessen, daß auch früher genug gesündigt ist. Aber gesetzt auch, daß seine und anderer Vergehen größer gewesen seien, er meint, eine solche Unverschämtheit und Rücksichtslosigkeit gegen Lehrer und Erzieher, eine solche Kühnheit und Vermessenheit in Rat und Tat hätte es seinerzeit doch nicht gegeben. Bei der herrschenden Sittenlosigkeit sieht Camerarius mit Besorgnis in die Zukunft. Auch er grübelt wie Hegendorphinus über die Gründe der traurigen Erscheinung nach, er hält für einen solchen zunächst neben der Vernachlässigung der Religion die Geringschätzung der schönen Künste. Voll Wehmut denkt er an die Zeit zurück, wo die Schüler glühten vor Liebe zu den Wissenschaften, wo sie alles daran setzten und alles ertrugen, um etwas zu lernen. Er erinnert sich seiner Knabenjahre, wo sie jubelten, wenn sie einen von den berühmten Männern jener Zeit sahen, wo sie im Himmel zu sein glaubten, wenn es ihnen vergönnt war, einen anzureden. Damals hat es zu den Kollegs einen solchen Zulauf gegeben, daß man lange vorher da war und dankte, wenn einer Platz machte. In jener Zeit ist Richard Crocus aus Britannien angekommen und hat mit griechischem Unterricht begonnen. Sie haben keine Mühe und keine Kosten gescheut, um ihn zu hören. Was sind dem Ausländer nicht für Ehrenbezeugungen zu teil geworden! Alles ist entflammt gewesen von Begierde zu lernen. Aber bald ist dieses Feuer erloschen, es hat sich herausgestellt, daß alles mehr Neugierde gewesen als wahrer Eifer und Liebe zur Wissenschaft. Das schlimmste aller Übel aber ist nach Camerarius' Erfahrungen die Verkehrtheit und der Wahnsinn der Menschen, die in das aufgehende Licht der Wahrheit wie die unechte Adlerbrut nicht lange haben sehen können, sondern die Augen schnell wieder abgewandt haben zur Finsternis des Irrtums. Die wenigen, die noch getan, was sie konnten, sind durch die Intriguen der Gegner gestürzt. Solche trübe Betrachtungen stellte Camerarius in seinem Alter öfter an. Trotz des Ruhmes, den er, vor allem auch

---

Jena, U.-B. Leiden, H.-B. Wien). — 19. Leipzig 1578 (K. B. Dresden, U.-B. Göttingen). — 20. Leipzig 1579 (U.-B. Erlangen, U.-B. Göttingen, U.-B. Halle, St.-B. Hamburg, H.- u. St.-B München). — 21. Leipzig 1583 (U.-B. Göttingen). — 22. Leipzig 1587 (U.-B. Erlangen, U.-B Göttingen, U.-B. Straßburg). — 23. Leipzig 1590 (U.-B. Göttingen, Herzogl. B. Gotha). — 24. Leipzig 1594 (U.-B. Breslau, L.-B. Stuttgart). — 25. Frankfurt a. M. 1596 (bei Erasmus. De civilitate . . . U.-B. Göttingen). — 26. Leiden 1699 (bei Crenius, De eruditione comparanda. — U.-B. Bonn, U.-B. Göttingen, U.-B. Königsberg, U.-B. Leipzig, B. M. London, Großherzogl. B. Weimar, H.-B. Wien). — 27. Leipzig o. J. Cum privilegio ad annos quinque. — K. B. Bamberg, U.-B. Bonn, U.-B. Straßburg).

in Leipzig, geerntet, wurde er in seinen letzten Jahren unzufrieden, unzufrieden mit dem wissenschaftlichen Betriebe, unzufrieden mit den Zeitverhältnissen überhaupt. Während seines Nachsinnens über die Jugenderziehung ist ihm zufällig ein Büchlein in die Hände gekommen, das er vor mehreren Jahren geschrieben, 'argumento parvo et de rebus exiguis'. Diese Redensart ist charakteristisch für unsere Autoren. Nachdem sie eben noch auseinandergesetzt, welch unendlichen Wert Anstand und gute Sitten hätten, glauben sie sich gleichsam entschuldigen zu müssen, wenn sie über dieses Thema schreiben, sprechen von einem geringfügigen Gegenstande und nennen ihre Schriften leicht und unbedeutend. Im Andenken an jene besseren Tage, da er das Werkchen — es sind eben die Praecepta vitae puerilis — abgefaßt, hat er beschlossen, es von neuem herauszugeben. Die Vorschriften, die es enthielte, seien zwar zunächst für Knaben bestimmt, aber wer sie in der Jugend sich nicht eingeprägt, könne auch als Erwachsener noch aus ihnen lernen. Er hat eigentlich vorgehabt, noch einen Anhang zuzufügen. Aber unvorhergesehene Geschäfte und ein böser Schnupfen haben ihn davon abgehalten. Er hat nur nach dem Muster des Ausonius ein zur Aufführung der Schüler bestimmtes dramatisches Gespräch der 7 Weisen Griechenlands beigegeben, in welchem diese auch nach einem Prologe und einem Spruche des Herolds ihre Sentenzen hersagen. — Nach dieser neuen Vorrede in Prosa folgt nun seitdem in den Ausgaben die alte versifizierte der ersten Drucke, ebenfalls über die Schlechtigkeit der Zeit handelnd. — Christophorus Colerus, ein Schüler des Camerarius, schickt von Tübingen aus seinem Bruder Johannes 'quaedam nostri magistri dictata', die für die gegenwärtige Zeit vorzüglich paßten und auch sorgfältiger ausgearbeitet wären als andere Arbeiten dieser Art, die er kennen gelernt. Die Dictata sind natürlich unsere Praecepta. Diese gehen aus von dem Satze, daß derjenige, welcher sich um die Sitten und das Leben seiner Zöglinge nicht kümmere, auch nicht gut zu unterrichten vermöchte. Die Schüler sollten nicht nur 'belli locutores', sondern auch 'actores boni vitae' werden. Wie es aber bei allen Künsten gewisse Vorstufen gebe, ohne die man nicht zu ihrer Kenntnis gelangen könne, die aber selbst noch keine Künste wären (z. B. bei der Grammatik die Lehre von den Buchstaben, bei der Rhetorik 'primae exercitationes'), so gälten gleichsam als die Vorhallen (vestibula) des Lebens und der guten Sitte der Anstand und ein feines Äußeres (civilitas et elegantia). Weil nun diese Dinge gegenwärtig viel zu wünschen übrig ließen, hat Camerarius (der sich in dem eben angeführten Urteile über das Verhältnis des Anstands zur Sittlichkeit gänzlich mit Erasmus deckt), sein Schriftchen verfaßt; es soll guten Knaben als Anzeiger dienen, was sie tun und lassen müssen. Er handelt zuerst über das Lernen, das 'studium litterarum', dessen Stufengang genau auseinandergesetzt wird, dann über die Sitten. Wie schon die Alten solche Vorschriften mit der Verehrung der Gottheit begonnen, fängt auch er mit den religiösen Pflichten an. Später schrieb er darüber ein besonderes Werk in griechischen Versen.[1]) Nächst Gott sei man den Eltern und deren Stellvertretern Ehrfurcht schuldig, dann auch den Greisen. Aber überhaupt gegen jedermann, auch gegen seine Altersgenossen, solle man sich ordentlich betragen. Damit beginnt die eigentliche Anstandslehre, inhaltlich in ziemlicher Übereinstimmung mit der dichterischen Behandlung (das Äußere, Sprechen und Schweigen, Höflichkeitsbezeugungen, Benehmen beim Essen, Trinken, Ankleiden, Spielen), formell etwa

[1]) Capita pietatis et religionis christianae versibus Graecis comprehensa ad institutionem puerilem cum interpretatione Latina. Lipsiae 1545 (U.-B. Heidelberg) und öfter.

an Erasmus erinnernd, ohne jedoch von den bei diesem beliebten Vergleichen so reichen Gebrauch zu machen. Am Schlusse wird eine Anzahl pädagogischer und ethischer Vorschriften aus Isocrates, Ad Demonicum angereiht. Einige Punkte der 'Praecepta morum' machte Camerarius zum Gegenstande eines Dialogs, den sein Sohn Ludwig später (Vorrede: 1563) zusammen mit einer Sammlung lateinisch-deutscher Phrasen aus dem Nachlasse des Vaters herausgab.[1]) Der Dialog wird geführt zwischen einem Hospes und einem Knaben, der die Praecepta in der Hand hält und Auskunft über die von jenem aufgeworfenen Fragen erteilt.

Im Jahre 1536 erschien auch eine kleine Dichtung in Distichen, die den Anstand wiederholt berührt, jedoch äußerst knapp gefaßt ist. Als Grund für seine Kürze führt der Autor gegen den Schluß einen heftigen Kopfschmerz an, der ihn geplagt hat. Es ist das '*Παιδαγωγεῖον*' des

NICOLAUS BORBONIUS[2])

aus Vandeuvre in der Champagne (Vandoperanus), des Erziehers von Jeanne d'Albret, der Tochter Margaretas von Navarra. Die Vorrede verbreitet sich über die Entstehung des Gedichtes. Borbonius hat es schon lange vor der Veröffentlichung, bereits in seiner Jugend, verfaßt und zwar auf Anregung seines selbst der Dichtung nicht mächtigen Lehrers, der ihm (als er bemerkt, daß er alle Mitschüler übertreffe) ein paar Altersgenossen zum Privatunterricht empfohlen hat. Für diese hat der Jüngling wie ein 'perfectus gymnasiarches' die Verse geschrieben. Jetzt nach vielen Jahren (Cal. Sept. 1536) ist er beim Durchsehen seiner zerstreuten Blätter auf das Jugendwerk gestoßen und hat beschlossen, es drucken zu lassen. Dazu haben auch ihn seine traurigen Erfahrungen über die Schlechtigkeit der Knaben und Mädchen veranlaßt. Ein Knäbchen von 13 Jahren sei jetzt durchtriebener als zur Zeit seiner Väter 10 starke Jünglinge zusammen. Eine junge Tänzerin, die kaum der Milch entwöhnt, sei übermütiger, launischer, verschlagener und, um nicht etwas Schlimmeres zu sagen, naseweiser als einst eine mannbare Jungfrau von reifen Jahren. Borbonius fordert in einem Gedichte die Knaben zu gutem Betragen auf und geht mit ihnen in üblicher Weise das Tagewerk durch. Wo vom Benehmen bei Tische die Rede, bemerkt er, wenn er über diesen Gegenstand alle Regeln verzeichnen wollte, würde ein ganzer Tag dazu nicht ausreichen. In ihrer Kürze hat die Schrift für uns, wie bemerkt, nur beschränktes Interesse, ihrer Zeit aber muß sie, wie die beträchtliche Zahl der Auflagen beweist, nicht unbeliebt gewesen sein.

---

[1]) Dialogus de vita decente aetatem puerilem, cum respondentibus figuris quibusdam germanici et latini sermonis expositis aliquando a Joach. Camerario in domestica disciplina. Lipsiae 1563 (B. de l'Arsenal Paris). — Leipzig 1595 (K. B. Berlin).

[2]) Ausgaben: 1. Nicolai Borbonii Vandoperani opusculum puerile ad pueros de moribus, sive *Παιδαγωγειον*. Lugduni apud Seb. Gryphium, 1536 (H.- u. St.-B. München, B. Troyes). — 2. Nicolai Borbonii Vandoperani Lingonensis *Παιδαγωγειον*. Lugduni apud Philippum Rhomanum, Anno M. D. XXXVI (U.-B. Göttingen, B. M. London). — 3. Lyon 1538 (in Sammlung: Nugae. — U.-B. Bonn, U.-B. München, B. Troyes). — 4. Basel 1540 (H.- u. St.-B. München, B. Reims). — 5. Venedig 1554 (B. Mazarine u. U.-B. Paris). — 6. Frankfurt a. d. O. (1555) (U.-B. Breslau, K. B. Dresden, U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Königsberg). — 7. Frankfurt a. d. O. 1561 (U.-B. [illegible] Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 8. Frankfurt a. d. O. 1564 (U.-B. [illegible] enarrationibus Joh. des Caurres. — B. Mazarine u. N. B. [illegible] Mazarine Paris). — 11. O. O. u. J. (U.-B. Paris).

Nicht viel mehr Neues können wir aus dem im gleichen Jahre veröffentlichten Buche des Parmenser Augustiners

L. Vitruvius Roscius

'De docendi studendique modo ac de claris puerorum moribus'[1]) lernen. Seine Ausführungen über Ehrerbietungsbezeugungen beim Begegnen, über das Verhalten beim Sprechen und Lachen, über Augen, Lippen, Hände, Füße, Haltung, Gang, Kleidung u. s. w. wiederholen nur bereits Bekanntes mit kleinen Variationen.

Was aus dem pädagogischen Schriftchen des Flamländers

Nicolaus Brontius

'Libellus compendiariam tum virtutis adipiscendae tum literarum parandarum rationem perdocens'[2]) für uns in Betracht kommt, ist fast Wort für Wort aus Erasmus herübergenommen. Das Büchlein enthält 27 Praecepta von je 2 Hexametern mit angehängter Ausführung in Prosa. Einer Reihe von Regeln sind Bilder zugefügt. Praeceptum 15 lautet z. B.:

Abstineas potu nimio dapibusque nocivis
Et blandae Veneris pernoxia tela caveto!

Dazu gehören 2 Bilder. Auf dem ersten (gegen die Unmäßigkeit) sieht man einen Schlemmer mit einer Kanne in der Hand vor einem Tische. Auf dem zweiten (gegen die Liebe) sitzt ein Liebespaar in zärtlicher Umarmung an einem Tische, ein anderes steht im Hintergrunde. Flöte und Guitarre musizieren dazu. Es ist mir nicht recht klar, wie diese Bilder zu dem Zwecke der Verse passen, denn sie scheinen mir doch mehr geeignet, zu den Lastern, die gegeißelt werden sollen, anzuspornen, als davon abzuschrecken. Uns geht vornehmlich Praec. 26 an. In den Versen wird der durch alle unsere Schriften wie ein roter Faden sich hindurchziehende Gedanke ausgesprochen:

Dignos Christocolis mores servare memento,
Abs pietate nihil veneranda scientia prodest.

Als Erläuterung dazu figuriert zunächst fast wörtlich die Stelle aus dem Eingange der Civilitas morum des Erasmus, wo über die 4 Hauptaufgaben des Erziehers gesprochen wird.

Übrigens verheimlicht Brontius den Namen des Erasmus nicht, sondern erklärt vielmehr, daß dieser sich über die 4. Aufgabe verbreitet habe und daß er eine Anzahl seiner Regeln, namentlich die auf die religiösen Anstandspflichten bezüglichen, wiederzugeben beabsichtige. Den Mittelpunkt der Darstellung bildet demgemäß des

---

[1]) Ausgaben: 1. De docendi studendique modo ac de claris puerorum moribus libellus, L. Vitruvio Roscio Parmensi auctore. Bononiae 1536 (B. Mazarine Paris, H.-B. Wien). — 2. Venedig 1538 (H.-B. Wien). — 3. Venedig 1539 (Großherzogl. B. Weimar). — 4. Basel (1541) (beigedruckt: Jacobi Comitis Purliliarum de generosa liberorum educatione Opusculum, ferner die Erziehungstheorien des Vegius und Vergerius, dann die Praecepta des Camerarius u. a. St.-B. Augsburg, B. Besançon, St.-B. Frankfurt a. M., U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Göttingen, U.-B. Greifswald, U.-B. Halle, U.-B. Königsberg, B. M. London, H.- u. St.-B. München, N. B. u. Mus. péd. Paris, U.-B. Straßburg, Herzogl. B. Wolfenbüttel).

[2]) Ausgaben: 1. Libellus compendiariam tum virtutis adipiscendae tum literarum parandarum rationem perdocens . . . authore Nicolao Brontio Duacensi . . . [A. E.:] Antverpiae apud Simonem Cocum, A. M. D. XLI. (U.-B. Gand, U.-B. Göttingen, K. B. Haag, B. M. London, N. B. Paris, H.-B. Wien). — 2. Antwerpen, A. Goin 1541 (K. B. Brüssel, B. de l'Arsenal u. Mazarine Paris). — 3. O. O. u. J. (H.- u. St.-B. München).

Erasmus Kapitel 'De moribus in templo' mit verschiedenen kleinen Veränderungen und Zusätzen. Im Anschluß daran ist auch noch der Eingang des Kapitels 'De congressibus' ausgeschrieben.

Auch die 'Paedonomia scholastica' (1546)[1] des Nürnbergers

SEBALDUS HEYDEN

kann auf Selbständigkeit wenig Anspruch machen, sondern ist, obwohl der Autor selbst es mit keinem Worte verrät, eine — allerdings ganz geschickte — Kompilation aus den früheren Werken. Der Name Heydens ist eng verknüpft mit der Sebaldusschule seiner Vaterstadt, deren Rektorat er 1524 übernahm. Er verhalf hier dem Humanismus zum Siege, führte den griechischen Unterricht ein und hob überhaupt in unermüdlicher pädagogischer und schriftstellerischer Tätigkeit die Anstalt zu hoher Blüte. 1528 stellte er für seine Schüler 'Formulae puerilium colloquiorum' zusammen, von denen unten noch die Rede sein wird. 1530 kleidete er die Gesetze seiner Schule in iambische Verse. Auf 30 Vordersätze von je 1 Trimeter, in denen jedesmal eine Unart der Knaben namhaft gemacht wird, folgt als Nachsatz die Ankündigung einer drastischen Strafe für alle Vergehen:

Poenas dabit conciso ferula podice,
Quo gladio in hosce sontes animadvertimus.

Diese originelle Form sticht angenehm ab gegen die sonstigen ziemlich einförmigen Schulgesetze der damaligen Zeit, auf die näher einzugehen sich für uns kaum verlohnt. 1539 veröffentlichte Heyden eine in 7 Lektionen für die einzelnen Tage der Woche eingeteilte Vokabelsammlung[2]), und 1546 endlich schloß sich unsere Schrift an. Er widmet sie den 'berühmten und klugen Ratsherrn der Stadt Nürnberg, seinen hochzuverehrenden Herrn'. Die Widmung riecht etwas nach Bettelei, einem bei den Humanisten nicht ungewöhnlichen Dinge. Auch Heyden hält nur die Erziehung für recht und gut, bei der neben der wissenschaftlichen Ausbildung auch auf Frömmigkeit und gutes Benehmen Wert gelegt wird. Zum Beweise dafür, daß er während der c. 25 Jahre, die er der Schule schon vorgestanden, nach diesem Grundsatz auch gehandelt, hat er die 'praecepta pietatis, studii litterarii ac morum honestatis', nach denen er schon seit Jahren verfahren, in einem Büchlein vereinigt und bringt dieses dem Stadtrate nun öffentlich dar, nicht 'muneris loco', sondern gleichsam um Rechen-

[1]) Ausgaben: 1. Paedonomia scholastica pietatis, studii literarii, ac morum honestatis prꝫcepta continens. Autor. Sebaldus Heyden. *Ὁ αὐτος πατρίδι τῇ φιλτατῃ.* | *Πατρις, κυκνεῖον τοι σὸς τοῦτ' ἆσμα Σέβαλδος* | *εἴδηιν, οὗ μνήμης ὕσατα δῶρα φέρει.* | Impressa Noribergae, in officina Iohannis Montani & Ulrici Neuber, Anno Domini M. D. XLVI. (U.-B. München, N. B. Paris, H.-B. Wien). — 2. Nürnberg 1548 (Iam recens aucta. — K. B. Berlin, L.-B. Stuttgart). — 3. Nürnberg 1550 (H.- u. St.-B. München). — 4. Nürnberg 1551 (Herzogl. B. Wolfenbüttel). — 5. Nürnberg 1552 (U.-B. Königsberg). — 6. Nürnberg 1553 (St.-B. Augsburg, H.- u. St.-B. München, U.-B. Würzburg). — 7. Nürnberg 1555 (H.- u. St.-B. München). — 8. Basel 1556 (in De disciplina puerorum . . . S. oben Vergerius). — 9. Nürnberg 1562 (U.-B. Kiel, H.- u. St.-B. München). — 10. Nürnberg 1567 (U.-B. Rostock). — 11. Nürnberg o. J. (Herzogl. B. Gotha). — Deutsche Übersetzung: Schul- und Zuchtbüchlein . . Nürnberg 1547 (St.-B. Breslau, U.-B. Straßburg, H.-B. Wien).

[2]) Nomenclatura rerum domesticarum Authore Sebaldo Heyden. Norimbergae 1539 (K. B. Berlin). Hier sind die 'Leges scholasticae in usum ludi litterarii Sebaldini iambicis trimetris conscriptae. 1530' angehängt. Auch in späteren Ausgaben der Paedonomia finden sie sich.

schaft abzulegen von seiner Tätigkeit, der er schon einen großen Teil seiner körperlichen und geistigen Kräfte zum Opfer gebracht habe. Ob diese letzte Bemerkung nicht ein Wink von bekannter Art hat sein sollen? Ursprünglich umfaßte das Buch 404 Paragraphen. Aber schon bald machte der Verfasser Zusätze. Eine vermehrte Ausgabe vom Jahre 1548 weist 534 Paragraphen auf in 3 Abschnitten: 1. Praecepta pietatis (§ 1—86), 2. P. studii litterarii (§ 87—226), 3. P. morum honestatis (§ 227—534). Heyden sind die Ausführungen Ciceros in seinen Offizien über den 3. Teil, die Anstandslehre, wohl bekannt. Da aber dessen Ausführungen das Verständnis der Trivialschüler überstiegen, hat er besondere ihrem Auffassungsvermögen angepaßte Regeln aufgestellt.

Von den 17 Kapiteln des 3. Teiles haben wir besonders die 6 letzten zu verzeichnen: De corpore curando (§ 388—412), De moribus apud mensam servandis (413—57), Quomodo bibendum sit pueris (458—80), De vestitu (481—91), De ludis puerilibus (492—508) und De eundo cubitum et capiendo somno (509—34). Als die Hauptquellen Heydens für die hier gegebenen Vorschriften habe ich Vives' Introductio ad sapientiam, Erasmus' De civilitate morum und Camerarius' Praecepta vitae puerilis ermittelt. Die Entlehnungen sind nicht selten fast wörtliche. Man vergleiche z. B. zum Kapitel De corpore curando den Abschnitt De corpore bei Vives (§ 81—117), zum 1. Teile des folgenden Kapitels die entsprechenden Ausführungen des Erasmus, zum 2. Teile die des Camerarius. Auch in den Kapiteln De ludis und De eundo cubitum sind manche Paragraphen Erasmus entnommen.

Den zeitlichen Abschluß unserer Quellenschriften soll die eigenartigste von allen, des

Friedericus Dedekindus'

'Grobianus'[1]) bilden. Auf die Vorarbeiten wurde schon hingewiesen. Die letzte Stufe bezeichnet der 'Kleine Grobianus'. Den Plan zu seiner Dichtung wird Dedekind auf der Universität Marburg, die er im Sommer des Jahres 1543 bezog, gefaßt haben. Er muß sich hier entsetzt haben über die Roheit der Manieren unter der akademischen Jugend. Zwar hat auch er, wie er später selbst gesteht, sich zuerst mit hineinreißen lassen in den Strudel des tollen Lebens, aber bald ist er doch der Zügellosigkeit überdrüssig geworden und hat nun beschlossen, etwas zu tun zur Besserung des ungebührlichen Treibens. An Mahnungen zur Umkehr hatten es brave Männer (auch unsere Autoren gehören dahin) nicht fehlen lassen, aber mit ihren Vorwürfen war nichts erreicht. Hatten sie einen strengen Ton angeschlagen, waren sie so verhaßt geworden, daß keiner auf sie hörte; waren sie aber milde vorgegangen, hatte man sie einfach verlacht. Da ist Dedekind eingefallen, was die Pädagogen damals mit Vorliebe nacherzählten, daß nämlich die Lacedämonier ihren Kindern betrunkene Sklaven vorgeführt, um sie das Laster der Trunkenheit verabscheuen zu lehren. Das hat ihn auf den Gedanken gebracht, einmal in einem Moralgedichte ein ähnliches Verfahren einzuschlagen, d. h. die Unanständigkeit und Roheit der Sitten zur Darstellung zu bringen und durch diese Abkonterfeiung von ihr abzuschrecken. Bezüglich des Wies der Schilderung ist ihm der glückliche Einfall gekommen, an die parodierende Manier des kleinen Grobianus anzuknüpfen. Es ist ja eine bekannte Tatsache, daß die Menschen von Natur nach dem Verbotenen streben,

---

[1]) Neudruck mit ausführlicher Einleitung: Fridericus Dedekindus Grobianus. Herausg. von Aloys Bömer, Berlin 1903 (= Lateinische Literaturdenkmäler des XV. u. XVI. Jahrh. 16). Hier S. LXXIV ff. eine Bibliographie der zahlreichen Ausgaben.

das Gebotene aber zu tun sich weigern. Dedekind faßte deshalb den Entschluß, nicht wie seine moralpredigenden Vorgänger zu Felde zu ziehen gegen die Unmanierlichkeit, sondern im Gegenteil aufzufordern zu einem ungesitteten Betragen. Wenn die Ironie wirken sollte, mußte er sich aber stellen, als ob er das angepriesene Benehmen auch wirklich für gut und nachahmenswert hielte. In diesem Punkte ist Dedekind originell und überragt seine Vorgänger um Hauptes Länge. Diese hatten einfach den Wortlaut der Vorschriften umgedreht und sie entweder ohne jede Erklärung aneinandergereiht oder mit den allgemeinen Redensarten, daß das Verhalten, welches sie empfählen, Ruhm und Ehre einbrächte u. dgl. Ihren plumpen Lehren merkt man auf der Stelle an, wie sie gemeint sind. Dedekind verfährt geistvoller. Ihm scheint es wirklich heiliger Ernst zu sein mit seinen Ermahnungen. Zwar entbehrt auch bei ihm manche Regel der Begründung ganz, oder dieselbe ist allgemein gehalten. In den weitaus meisten Fällen hat er jedoch irgend einen Scheingrund ausfindig gemacht. Er entwickelt solche aus der Sache selbst, zieht die umgebende Natur zum Vergleiche heran, weist auf Beispiele aus der Geschichte und Literatur hin, zitiert klassische und andere Autoren u. s. w. Der Reichtum an Phantasie, der ihn immer neue grobianische Situationen und auch einen Schein der Rechtfertigung für dieselben erfinden läßt, ist geradezu bewunderungswürdig.

Den Mittelpunkt der Darstellung bildet das Essen und Trinken. Um dieses wird das sonstige Benehmen vom Morgen bis zum Abend gruppiert. Das Werk ist in 2 Bücher eingeteilt. Im ersten (A) gelten die Lehren Söhnen des Hauses oder in dienender Stellung befindlichen Knaben und Jünglingen, im zweiten (B) selbständigen Personen:

A. Aufstehen und Ankleiden (1), Allgemeine Verhaltungsmaßregeln (2), Bedienung beim Frühstück (3), Einnahme des Frühstücks (4), Spaziergang (5), Vorbereitung zur Hauptmahlzeit (6), Servieren bei derselben (7), Tischgespräche (8), Verabschiedung und Zubettgehen (9).

B. Benehmen a) als geladener Gast: Entgegennahme der Einladung und Vorbereitung zur Mahlzeit (1), Die Mahlzeit mit Gelage (2—5), Heimweg, Betragen zu Hause, folgender Morgen (6),

b) als Gastgeber (7). — Dazu ein Nachtrag von guten Lehren verschiedener Art (8).

Das Werk liefert außerordentlich reiches Material zur Kenntnis der Anstandsbegriffe um die Mitte des XVI. Jahrh. Es sind in ihm nicht nur die vorzüglichsten Regeln der früheren Anstandsbücher in Parodie vereinigt, sondern dem Stoffe sind auch viele ganz neue Seiten abgewonnen. Indem der Dichter das Buch 'Grobianus' betitelte, knüpfte er an diesen Namen alle Untugenden, die er schildert. Grobianus wird als der Geist, der stets verneint, eine große Rolle in unseren Darlegungen spielen. Mögen auch gelegentliche Übertreibungen (die übrigens meist leicht als solche zu erkennen sind) in der Natur einer solchen Dichtungsart begründet liegen, so werden wir gleichwohl annehmen dürfen, daß die meisten von den geschilderten Auswüchsen des gesellschaftlichen Lebens auch wirklich in damaliger Zeit vorgekommen sind. — Das Werk erschien 1549. Die freundliche Aufnahme, welche ihm zu teil wurde, ermunterte zu einer neuen Bearbeitung (1552). Dedekind war inzwischen, nachdem er vorübergehend zu Münden das Amt eines Scholasticus bekleidet, zur Fortsetzung seiner Studien nach Wittenberg übergesiedelt, hatte hier 1550 die Magisterwürde erlangt und war 1551 Pastor in seiner Vaterstadt Neustadt am Rübenberge geworden. In der Neubearbeitung behielt er die Anordnung des ur-

sprünglichen Werkes, d. h. die Aufeinanderfolge der Regeln im wesentlichen bei, feilte und besserte jedoch an den Ausdrücken und machte vor allen — nicht immer zum Nutzen des Werkes — Zusätze, sowohl innerhalb der alten als auch von ganz neuen Paragraphen. Der Stoff wird so groß, daß er eine andere Buch- und Kapiteleinteilung vornimmt. Früher waren es 2 Bücher von 9 und 8 Kapiteln gewesen. Jetzt zerlegt er A, 4 in 2 Kapitel und erweitert B, 8 zu einem ganz neuen 3. Buche (C) von 8 Kapiteln. In den vier ersten gibt er nochmals Vorschriften für allerlei Anlässe, in 5—7 eine Sammlung von teils aus Bebels Facetien entnommenen, teils wohl auf mündliche Überlieferung zurückgehenden oder vielleicht auch von ihm selbst erfundenen grobianischen Exempeln und reiht endlich noch ein besonderes Kapitel für die Damen an, die ihm keine Ruhe gelassen, bis er sie auch bedacht. In späteren Auflagen, wo die einzelnen Kapitel Überschriften bekamen, wurde dies letzte 'Grobiana' betitelt. Trotz der Trivialitäten und Abgeschmacktheiten mancher von den neuen Regeln, trotz — oder müssen wir zur Schande der Leser sagen: wegen? — des rohen Tons, der sich stellenweise breit macht, sagte die zweite Bearbeitung dem Geschmacke des Publikums mehr zu als die erste. — 1551 lieferte der Wormser Schulmeister Kaspar Scheit eine deutsche Übersetzung in prächtig getroffenem Volkstone; später folgten noch andere Übertragungen, auch ins Ungarische und Englische.

Mit dem Grobianus, also rund 1550, können wir unsere Untersuchung passend zum Abschluß bringen, weil wir einmal mit diesem Jahre auch ziemlich am Ausgange der humanistischen Bewegung angekommen sind, und weil ferner die nun noch folgenden Werke sich meistens auf die Arbeit des Kompilierens und Exzerpierens beschränkten. Wir haben nur noch eine Klasse von Quellenschriften, auf die bei verschiedenen Autoren schon hingewiesen wurde, im Zusammenhange kurz zu betrachten. Es sind das

Die lateinischen Schülergespräche.[1]

Bereits aus dem ausgehenden Altertum liegen uns Versuche vor, den Knaben Musterbeispiele für ihre Unterhaltung an die Hand zu geben. Zu Anfang des III. Jahrh. n. Chr. schuf ein uns nicht bekannter Autor — es ist weder der Magister Dositheus, wie man früher annahm, noch der Lexikograph Pollux, wie auch vermutet wurde — ein griechisch-lateinisches Lexikon (Ἑρμηνεύματα) in 3 Büchern, von denen das letzte Phrasen des täglichen Gesprächs (περὶ ὁμιλίας καθημερινῆς) enthält. Im Mittelalter wurde gerade dieser Teil viel gebraucht und mehrfach interpoliert, noch der Humanist Beatus Rhenanus ließ ihn neudrucken, ohne freilich von dem hohen Alter des Werkes eine Ahnung zu haben. Noch mehrere andere Colloquia aus jener frühen Zeit sind auf uns gekommen.[2] Auch im Mittelalter hat der Literaturzweig seine Pflege gefunden, mögen die zur Zeit bekannten Reste auch noch

---

[1]) Näheres über dieselben in meiner Schrift 'Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten'. Teil I u. II. Berlin 1897/99 (= Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge. Herausg. von K. Kehrbach. I 1. 2). Vgl. auch meinen Aufsatz 'Lernen und Leben auf den Humanistenschulen im Spiegel der lateinischen Schülerdialoge' im Jahrg. 1899 dieser Jahrbücher Abt. II.

[2]) Herausg. von Krumbacher unter dem Titel 'Colloquium Pseudodositheanum Monacense', in Abhandlungen aus dem Gebiete der klass. Altertumswissenschaft W. von Christ dargebracht. München 1891, S. 307—64 und später von Götz in Corpus glossariorum latinorum. Vol. III. Lipsiae 1892, woselbst auch noch drei andere Colloquia veröffentlicht werden.

so spärlich sein. Da setzte der Humanismus ein. Er erkannte die Methode derartiger Gesprächbücher als ganz besonders geeignet für seine Zwecke und pflegte sie demgemäß mit solchem Eifer, daß sie in dieser Zeit zu einer wirklichen Bedeutung gelangten. Der große Sehnsuchtstraum der Humanisten war ja das Wiederaufleben von dem Latein eines Terenz und Cicero in der Wissenschaft nicht nur, sondern auch im Leben. Sollte dieser Traum verwirklicht werden, so war die Jugend entsprechend zu bilden, mußte sie angeleitet werden, sich überall und immer der lateinischen Sprache zu bedienen. Um ihnen Wegweiser auf diesen neuen Bahnen zu liefern, schrieben die humanistischen Pädagogen ihre zahlreichen Dialogbücher. Sie fingierten darin Unterhaltungen der Schüler unter sich oder mit dem Lehrer oder mit sonstigen Personen, mit denen sie zu sprechen in die Lage kommen konnten, über alle möglichen Verhältnisse des Schullebens und auch des täglichen Verkehrs überhaupt. Die kleinen Genrebildchen, welche uns diese Gespräche zeigen, sind mit einer solchen Naturwahrheit ausgemalt, daß wir des öfteren völlig vergessen, daß wir künstliche, von Lehrern zu didaktischen Zwecken gelieferte Erzeugnisse vor uns haben. Mit dem eigentlichen Zwecke, die Schüler zum Lateinsprechen anzuleiten, verbanden die Dialogschreiber aber mit Vorliebe noch einen zweiten, nämlich durch die Wahl der Themata auch auf Sitte und Anstand zu wirken. So sind denn die Schülergespräche zu einer schätzenswerten Ergänzung unserer sonstigen Quellenschriften geworden. Über einen Punkt der Anstandslehre unterrichten sie ihrer ursprünglichsten Bestimmung entsprechend ganz allein, es sind das die Formeln, deren man sich bei verschiedenen Anlässen zu bedienen hat: Formeln des Begrüßens und Verabschiedens, des Glückwünschens, Einladens, Vortrinkens u. s. w. Das älteste der mir im Augenblicke bekannten humanistischen Dialogbücher ist das des verbummelten Wanderpoeten Samuel Karoch von Lichtenberg.[1]) Es ist noch sehr primitiv. Ganz anders repräsentiert sich schon das wohl nur wenig jüngere 'Manuale scholarium' (c. 1480).[2]) Im 8. Kapitel sitzen hier zwei Studenten beim Mahle, im 18. werden Einladungsformeln aufgezählt. Als Verfasser des Manuale hat man irrtümlich den noch viel zu wenig bekannten Chemnitzer Schulmeister Paulus Niavis genannt, der bereits um 1486 gegen das Doctrinale des Alexander Gallus wetterte und seine Anstalt in humanistische Wege leitete. Niavis hat das Manuale nur neu herausgegeben. Von ihm selbst aber haben wir 5 Dialogsammlungen, die von größtem kulturgeschichtlichen Werte sind:

1. Dialogus parvulis scholaribus ad latinum idioma perutilissimus, auch Latinum idioma pro parvulis editum[3]), c. 1486 entstanden.

2. Latinum idioma pro scholaribus adhuc particularia frequentantibus, bald nach Nr. 1 verfaßt und mit Nr. 3 und dem Manuale zu einem Sammelwerke vereinigt: Latina idiomata.[4])

---

[1]) Vgl. A. Bömer, Ein unbekanntes Schülergesprächbuch Samuel Karochs von Lichtenberg, in diesen Jahrbüchern Jahrg. 1900 Abt. II.

[2]) Neudruck in F. Zarncke, Die deutschen Universitäten im Mittelalter. 1. Beitrag. Leipzig 1887, S. 1—48.

[3]) 17 datierte und 15 undatierte Ausgaben. Näheres in der Bibliographie meines Aufsatzes 'Paulus Niavis, ein Vorkämpfer des deutschen Humanismus' im Neuen Archiv für sächs. Gesch. Bd. 19. Dresden 1898. Erster datierter Druck: Basel 1489 (B. M. London, H. u. St.-B. München, U.-B. Straßburg).

[4]) 1 datierte und 3 undatierte Ausgaben. Datierte: Leipzig 1494 (U.-B. Breslau, K. B. Dresden, U.-B. Göttingen, B. M. London, H.-B. Wien).

3. Thesaurus eloquentiae.

4. Dialogus, in quo litterarum studiosus cum beano quarumvis praeceptionum imperito loquitur.[1])

5. Latinum idioma pro novitiis in religionibus constitutis.[2])

Bei Niavis sind wir Zeugen des Aufstehens und Ankleidens der Knaben, ihres Essens und Trinkens, hören Belehrungen über eine gute Form des Grüßens u. dgl.

Ihn ahmten zu Anfang des XVI. Jahrh. die beiden Schlesier Andreas Hundorn (Latinum idioma. 1501)[3]) und Laurentius Corvinus (Latinum idioma. 1503)[4]) nach. Dem Jahre 1507 gehört der an das Manuale erinnernde 'Dialogus illustratae ac Augustissimae urbis Albiorene vulgo Vittenberg dictae' des Mag. Andreas Meinhardi an.[5]) Das berühmteste aller Gesprächbücher sind die 'Colloquia familiaria' des Desiderius Erasmus[6]). Als eine einfache Phrasensammlung (Familiarium colloquiorum formulae) von einem Bekannten des Verfassers wider dessen Willen 1518 veröffentlicht, wuchs das Schriftchen in wiederholten Überarbeitungen (Vollendung: 1533) zu dem kostbaren Werke heran, dessen elegante Form und geistvollen Inhalt wir bewundern. Erasmus geht mit jeder neuen Redaktion weiter über den Rahmen des Schullebens hinaus, verliert die ursprüngliche Bestimmung des Buches ganz aus dem Auge und behandelt Gegenstände, deren Kenntnis für einen Schüler geradezu verderblich gewesen wäre. Die Kulturgeschichte besitzt an dem Werke eine Quelle von größtem Werte. Für uns sind neben den zahlreichen Formeln und dem vielfach ausgeschriebenen Kapitel 'Monitoria paedagogica' (Belehrungen über ein gesittetes Äußeres) namentlich die Beschreibungen verschiedener Arten von Mahlzeiten von Interesse. Sie bieten schätzenswerte Ergänzungen zu den theoretischen Erörterungen des Buches 'De civilitate morum'. Die sonst so hübschen Gesprächbücher der Leipziger Professoren Petrus Mosellanus (Paedologia, wohl 1517[7]) und Christophorus Hegendorphinus (Dialogi pueriles 1520)[8]) und des Flamländers Hadrianus Barlandus (Dialogi 1524)[9]) sind weniger ergiebig für unser Thema. Wichtig sind dagegen wieder die 'Confabulationes tironum litterariorum' (1525)[10]) des uns auch bereits bekannten Hermannus Schottennius. Sie sind nicht nur reich an Formeln und gelegentlichen Belehrungen über das Tischdecken, das Benehmen bei der Mahlzeit, die Namenstagsfeier u. s. w., sondern weisen auch in späteren Ausgaben einen Anhang von 30 Tischgesprächen auf. Eine Auslese von Tischregeln mit neben-

---

[1]) 4 Ausgaben ohne Jahr, von denen eine (U.-B. Leipzig) bei Hain fehlt.

[2]) 2 undatierte Ausgaben (U.-B. Breslau).

[3]) Ausgabe: Olmütz 1501 (U.-B. Breslau).

[4]) Über 30 Ausgaben. Erste: Breslau 1503 (U.-B. Leipzig).

[5]) Bekannt gemacht von J. Haußleiter, Die Universität Wittenberg vor dem Eintritt Luthers. Nach der Schilderung des Mag. Andreas Meinhardi vom Jahre 1507. 2. Abdruck mit Textbeilagen. Leipzig 1903.

[6]) Über 500 Ausgaben, darunter Übersetzungen ins Deutsche, Englische, Französische, Holländische und Italienische. Erste Ausgabe der Formeln: Basel 1518 (H.- u. St.-B. München), erste des vollendeten Werkes: Basel 1533 (U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Gand, U.-B. Straßburg, L.-B. Stuttgart).

[7]) 64 Ausgaben. Erste erhaltene datierte: Leipzig 1518 (St.-B. Augsburg, U.-B. Breslau).

[8]) 2 Ausgaben von 1520: Leipzig (K. B. Berlin, U.-B. Erlangen, U.-B. Jena, H.-B. Wien) und Nürnberg (Herzogl. B. Gotha, H.- u. St.-B. München, U.-B. Straßburg).

[9]) 17 Ausgaben. Erste: Löwen 1524 (U.-B. Gand, U.-B. Greifswald).

[10]) 30 Ausgaben. Erste: Augsburg 1525 (U.-B. München).

stehender deutscher Übersetzung enthalten die 'Formulae puerilium colloquiorum' des Sebaldus Heyden (1528)[1]), in dessen Stile später Jacobus Zovitius weiterschrieb. Die Dialoge des Jonas Philologus (vor 1529)[2]) gehen uns weniger an. Die größte Bedeutung unter allen Dialogsammlungen besitzt für uns die 'Latinae linguae exercitatio' (1538)[3]) des Ludovicus Vives. Keiner der früheren, nicht einmal Erasmus, malt die Situationen bis ins Detail hinein so fein aus wie Vives, und keiner durchmißt auch den Bereich des täglichen Lebens so vollständig wie er. Wir verfolgen das Aufstehen und Ankleiden der Knaben und werden bei dieser Gelegenheit mit allen Kleidungsstücken und Toilettengegenständen bekannt gemacht. Die ganze innere Einrichtung eines Hauses wird uns gelegentlich eines Besuches zweier Knaben beschrieben. Am allergründlichsten aber werden wir in die Eß- und Trinkangelegenheiten eingeweiht. Die Anordnung eines vornehmen Speisezimmers wird uns genau vor Augen geführt. Ein Koch belehrt seine beiden Gehülfen über die Zubereitung der Speisen. Das Essen selbst können wir 2mal verfolgen, einmal bei einem bescheidenen Mahle in der Schule, das andere Mal bei einem glänzenden Prunkmahle. Auch ein großes Gelage entwickelt sich vor unseren Augen, ja selbst die Schrecken eines Katers am anderen Tage werden uns vorgeführt. Dazu fehlt es nicht an Unterweisungen über eine gute äußere Erscheinung, kurzum die Anstandslehre hat an Vives in ausgedehntem Maße einen sorgfältigen Beobachter und exakten Darsteller gefunden. Die Dialoge des Neißer Rektors Nicolaus Winmannus (1544) mögen hier nur kurz erwähnt sein, desgleichen auch die 4 Bücher Colloquia des französischen Arztes Johannes Morisotus von Dôle (1549). Die Gesprächbücher des Martinus Duncanus (1552) und Mathurinus Corderius (1564) liegen schon außerhalb des zeitlichen Bereiches, den wir für unsere Untersuchung festgesetzt haben.

Versuchen wir nunmehr auf Grund des reichen Quellenmaterials eine systematische Darstellung der humanistischen Anstandslehre, und zwar in der Weise, daß Schritt für Schritt für jede einzelne Vorschrift die jeweilige Quelle namhaft gemacht wird.[4])

[1]) 40 Ausgaben. Erste: Straßburg 1528 (Germ. Mus. Nürnberg).

[2]) 7 Ausgaben. Erste mir bekannte: Mainz 1529 (U.-B. Breslau, U.-B. Freiburg i. B.).

[3]) 103 Ausgaben. Erste: Paris 1539, wohl verschollen; noch in demselben Jahre Drucke von Basel (St.-B. Augsburg, K. B. Erfurt, U.-B. Freiburg i. B., U.-B. Jena, U.-B. Königsberg, L.-B. Stuttgart, Herzogl. B. Wolfenbüttel, U.-B. Würzburg) und von Lyon (L.-B. Kassel). Neuerdings gute deutsche Übersetzung, die ich den Zitaten zugrunde lege: Die Dialoge des Johann Ludwig Vives. Zum ersten Male vollständig ins Deutsche übertragen von Jul. Broering. Oldenburg 1897.

[4]) Ich zitiere die Quellen in kürzester Form folgendermaßen: Aen. = Aeneas Silvius. Zitate nach Kapiteln. Alph. = Alphonsi. Nach Kapiteln der Ausgabe von Schmidt. Ascens. = Apex Ascensianus zu Sulpitius, Carmen de moribus etc. Barl. = Barlandus. Nach Dialogen. Borb. = Borbonius. Nach Versen. Bront. = Brontius. Nach Praecepta. Brunf. ohne weitere Bezeichnung = Brunfels, De disciplina. Nach Seiten der Ausgabe Paris 1549. Brunf., Aph. = Brunfels, Aphorismi. Nach Kapiteln. Cam., V. = Camerarius, Dichtung. Nach Versen. Cam., S. = Camerarius, Prosaabhandlung. Nach Seiten der Ausgabe Leipzig 1545. Eras. ohne weit. Bez. = Erasmus, De civilitate morum. Nach Seiten der Ausgabe O. O. 1530. Eras., Coll. = Erasmus, Colloquia. Nach Dialogen. Fac. = Facetus. Nach Blättern der Ausgabe Köln o. J. Grob. = Dedekinds Grobianus. Nach Büchern (A—C), Kapiteln (I ff.) und Paragraphen (1 ff.). Zahlen in eckigen Klammern beziehen sich auf die zweite Bearbeitung. Vgl. die Inhaltsübersicht von meiner Ausgabe. Heg. ohne weit. Bez. = Hegen-

Je öfter wir dabei die Autoren selbst mit ihren eigenen Worten sprechen lassen, desto zuverlässigere Belehrung wird die Kulturgeschichte aus dieser Arbeit zu schöpfen vermögen.

---

dorphinus, Dialogi. Nach Dialogen. Heyd. ohne weit. Bez. = Heyden, Paedonomia. Nach Paragraphen der erweiterten Ausgabe Nürnberg 1548. Heyd., Form. = Heyden, Formulae pueril. coll. Nach Kapiteln. Man. = Manuale scholarium. Nach Dialogen. Mos. = Mosellanus, Paedologia. Nach Dialogen. Murm. = Murmellius, Pappa Cap. III. Nach Paragraphen meines Neudrucks. Niav., Dial. = Niavis, Dialogus parvulis scholaribus etc. Nach Dialogen. Phag. = Phagifacetus. Nach Versen. Pinic. = Pinicianus. Nach Seiten der Ausgabe von Cohrs. Rosc. = Roscius. Nach Seiten der Ausgabe Basel 1541. Schott., Vit. = Schottennius, Vita honesta. Nach Blättern der Ausgabe Lyon 1532. Schott., Conf. = Schottennius, Confabulationes. Nach Dialogen. Sulp. = Sulpitius Verulanus. Nach Büchern und Versen. Surg. = Surgant. Nach Kapiteln. Veg. = Vegius. Nach Büchern und Kapiteln. Verg. = Vergerius. Nach Seiten der Ausgabe Basel 1541 (bei Roscius). Viv., Ex. = Vives, Exercitatio linguae latinae. Nach Dialogen. Viv., Inst. = Vives, Institutio feminae christ. Nach Büchern und Kapiteln. Viv., Intr. = Vives, Introductio ad veram sapientiam. Nach Paragraphen. Wimph. = Wimpheling. Nach Blättern der Ausgabe Straßburg 1512.

(Fortsetzung folgt)

DAS STREBEN NACH ZUSAMMENHANG IM MATHEMATISCHEN UNTERRICHTE UND SEINE ERZIEHLICHE BEDEUTUNG

Von Kurt Geissler

Die Zerteilung des Unterrichtes nach Tagen und Stunden bringt es mit sich, daß Schüler und Lehrer immer wieder aus dem Zusammenhange gerissen werden, selbst wenn ein solcher nach Art des Lehrstoffes und der Behandlung möglich wäre. Wollte man dieses Zerreißen bedauern und abschaffen, so würde die natürliche Erschlaffung auf jeden Fall Pausen erzwingen. Auch ohne dieselbe wären Unterbrechungen vorteilhaft, um, nach der bekannten Redensart, das Gelernte erst einmal zu verdauen. Es ist dies keine bloße Redensart; der selbständig und streng arbeitende Gelehrte, z. B. der Fachmathematiker, quält sich oft zusammenhängend lange vergeblich, um ein schwieriges Resultat zu erhalten, und nicht selten kommt ihm der erlösende Gedanke nach einiger Zeit der Ruhe oder anderer Tätigkeit ganz plötzlich. Es ist, als ob ohne Bewußtsein die Denkfähigkeit weiter gearbeitet hätte und die vorher gesuchte Kombination schaffte. Es ist nicht übertrieben, daß solche Lösungen, die weniger auf dem sicher gebahnten Ausrechnen als auf der phantasievollen, aber doch wissenschaftlichen Tätigkeit beruhen, selbst unmittelbar nach dem Aufwachen, sogar im Schlafe mit nachfolgendem Erwachen sich einstellen. Freilich nur dem kommen solche Resultate, der tüchtig vorgearbeitet hat.

Auch der Schüler muß recht mit der Phantasie arbeiten, auch er schafft, wenn er auch durch den Lehrer geleitet wird, er arbeitet sogar um so freudiger, je mehr er selbst schaffen kann, je weniger ihm alles 'in den Mund geschmiert wird'. Auch er unterbricht mit Nutzen seine Arbeit, und das um so mehr, als seine Kräfte weniger geübt, weniger zähe und seine geistige Tätigkeit sprunghafter und lebendiger ist als bei dem älteren Erwachsenen.

Es wäre sehr falsch, aus all diesem den Schluß ziehen zu wollen, man müsse den Unterricht recht oft unterbrechen, den Zusammenhang vielfach stören. Jeder Lehrer weiß, wie leicht ihm in den Stunden Zeit verloren geht, wenn er genötigt ist zu ermahnen oder auf den Gedanken eines einzelnen einzugehen. Er braucht stets ein Hinleiten, eine, wenn auch sehr kleine, Repetition, um die Klasse wieder in den Gedankengang hineinzubringen und sich selbst mit. Ist viel Unruhe in der Klasse, so kommt man nicht weit, ja der Unterricht wird schlechter, die ernsthafte Lust an dem Gegenstande geht den Schülern verloren. Das braucht man keinem Lehrer näher auseinanderzusetzen.

Nun bringt es die Natur mancher Gegenstände mit sich, daß ein Zerlegen in kleine Abschnitte, ein Unterbrechen und Wiederaufnehmen eher ohne großen Schaden möglich ist. Oft auch ist man im allgemeinen oder persönlich noch nicht dahin gelangt recht gute Zusammenhänge zu entdecken und verwerten zu können. Man sucht ein kleineres Thema heraus, das sich zwar an die früheren anschließt, aber doch sofort und ohne längeres Aufsuchen des Fadens gestellt werden kann. Wie es für den fünf oder mehr Stunden in der Klasse in Anspruch genommenen Schüler in einer Hinsicht ein Vorteil ist, einmal bei einem langweiligen Lehrer Stunde zu haben, um sich von dem viel mehr anstrengenden Unterrichte des lebhaften und tüchtigen zu erholen, so ist es auch ein Vorteil, wenn nicht während der ganzen langen Tagesschulzeit jede Stunde hindurch eng zusammenhängende Gedankenreihen verlangt werden. Ich will damit nur sagen, daß ein Gegenstand, der von Natur enge Schlußketten erlaubt, nicht etwa das durchaus zu imitierende Vorbild für alle Gegenstände sein müsse. Aber freilich komme ich damit auch zur Anerkennung des ganz hervorragenden Wertes eines solchen wissenschaftlichen Faches. Es bedarf keiner Verteidigung, ist vielmehr oft und lebhaft anerkannt und gerühmt worden: Die Mathematik besitzt solchen Vorzug. Sie ist dadurch zwar ein anstrengendes, aber auch ein sehr bildendes, ein unentbehrliches Fach, und nicht dadurch wird sie eine Wissenschaft, die viele Kinder besonders quält, ihnen das Schulleben sauer macht. Die Gründe für letztere Tatsachen bei so manchen Schülern liegen viel weniger im Fache selbst als in der Behandlung. Freilich verlangt das Fach eine besondere Aufmerksamkeit, um nicht diese unangenehmen Umstände mehr als andere aufkommen zu lassen.

Es gibt zweifellos noch Lehrer der Mathematik, die ohne viel Besinnen in die Klasse gehen, zwar wissen, was sie das vorhergehende Mal durchgenommen haben, zwar ihren Lehrstoff vollauf beherrschen, aber doch gerade in diesem Bewußtsein irgend eine dahin gehörige Aufgabe diktieren und nun 'los' rechnen oder konstruieren lassen. Das ist gewiß auch zuweilen ganz gut und unbedenklich. Aber leicht wird es Manier, es geht von Exempel zu Exempel, von Aufgabe zu Aufgabe, von Beweis zu Beweis, ohne Besinnung, zwar nicht ohne Zusammenhang, aber ohne recht erkennbaren, ohne recht, auch vom Schüler verdauten und genossenen, begriffenen Zusammenhang. Der Lernende sieht und spürt die Schwierigkeiten, welche ihm die einzelnen Aufgaben stellen, recht deutlich, er quält sich sie zu überwinden, er überwindet sie besser, wenn er viele Beispiele erhielt, wenn er tüchtig in Übung kommt; der Lehrer merkt, daß die Klasse die sogenannten positiven Kenntnisse, das Vorgeschriebene, das zur Prüfung Vorteilhafte dadurch besser leistet, und wird ganz unwillkürlich sich diese Art angewöhnen. Oft seufzt dabei der Schüler auf unter der Masse des Stoffes, unter der Schnelligkeit, unter den erneuten, oft veränderten Schwierigkeiten, er fängt an die Sache mechanisch, trocken zu finden und bildet sich gar ein, die Mathematik sei solche Wissenschaft. Wer Astronom werden will oder auch wer Mathematik studieren will, der zukünftige Ingenieur u. s. w., sie brauchen auch die Übung in der Mathematik sehr, aber

sie brauchen sie nicht allein, sie müssen natürlich das Wesen der Sache erst recht gut begreifen. Die übrigen, künftig andere Berufe ergreifenden brauchen die große Übung überhaupt nicht, aber sie sollten an der Mathematik denken lernen, sie sollten das Beispiel, ja, wie viele sagen, das Muster einer logischen Wissenschaft kennen und sich daran bilden lernen. Das wenigstens kann man zunächst nicht bei der geschilderten Methode. Ist die Mathematik nicht fähig allgemeiner anzuregen, kann sie nicht auch den Schüler, selbst den rechnerisch nicht sehr begabten, zu erfreuenden, die Phantasie mit anregenden Gedankengängen, Übersichten, Zusammenhängen führen, ihn allgemein bilden, so daß er lernt auch andere Aufgaben des Lebens vielseitig und doch vernünftig ordnend zu erfassen? In hohem Maße — gerade sie trotz ihrer scheinbar (nur scheinbar) bezüglich der Methode vom übrigen Leben, der übrigen Schultätigkeit etwas abgesonderten Stellung!

Wenn der Lehrer Aufgabe auf Aufgabe stellt, so weiß er, warum, wieso er die bisher erworbenen Kenntnisse benutzt, wieso er dadurch schrittweise weiter kommt, wohin er will. Nicht so der Schüler, dem man keine Zeit läßt zum Überschauen, der üben muß und üben. Es ist ein neuerdings oft bekämpftes, falsches Vorurteil, daß der Schüler nicht in den tieferen Gedankengang des Lehrers hineinschauen solle, weil er sonst vielleicht auch merken würde, wo es dem Lehrer, der Wissenschaft noch fehlt, daß man das wissenschaftlich Umstrittene gar nicht vor das Forum des Lernenden bringen solle. Eine solche Ansicht, eine solche falsche Vorsicht führt zu ganz falschen Auffassungen. Ich entsinne mich noch recht gut, daß ein deutscher Lehrer von mir in große Entrüstung geriet oder zu geraten schien, als ich ihm bei einer Dichterstelle das Vorkommen eines schlechten Reimes dadurch erklären wollte, daß der Dichter um einen guten hier in Verlegenheit gewesen wäre. Der Lehrer stellte es so dar, als käme das gar nicht vor! Und bei der Mathematik, die doch gewiß als eine sichere, seit Jahrtausenden recht konsequente Wissenschaft gilt, muß man durchaus nicht den Eindruck erwecken, als gebe es für den Denkenden selbst in den Anfangsgründen gar nicht die Möglichkeit zu zweifeln, zu streiten, zu wählen. Wer nur eine Ahnung hat von den wissenschaftlichen Bewegungen innerhalb dieser Wissenschaft, der weiß, daß bis zum heutigen Tage gerade die allerersten Begriffe, Definitionen, Anschauungen Gegenstand immer erneuten Nachdenkens, ja wirklicher Streitigkeiten sind. Davon soll man den Schüler bei Leibe nichts merken lassen? Soll man ihm durchaus sagen, der Parallelensatz sei so und nicht anders, dabei gebe es gar nichts zu deuteln oder zu zweifeln? Soll ein tüchtiger Lehrer etwa in Angst sein, daß er bei solchen Zweifeln, bei solchen selbständigen Gedanken des Schülers nachher mit allgemeiner Verwirrung zu kämpfen habe? Das kommt mir so vor wie die Gewohnheit der allerschlechtesten Pädagogen, die nicht das geringste Schiefsitzen, die nicht die geringste Lebhaftigkeit in der Klasse erlauben. All[illegible] [illegible]nem Probekandidaten, den die Tertianer mit Fliegenlassen [illegible] u. s. w. ärgern, dem mag man wohl mit Recht anempf[illegible] kleinen Gelegenheiten zur Unruhe zu unterdrücken, damit

die großen nicht aufkommen können. Aber das ist ein schlechter Lehrer, der stets auf diesem Angststandpunkte stehen bleibt. Solche haben nicht die Fähigkeit durch Interesse an der Sache fortzureißen und dadurch den Widerstand, die Gedanken an Dummheiten zu überwinden. Der tüchtige, erfahrene Lehrer darf seine Schüler sehr wohl einmal recht lebhaft werden lassen und muß doch in jedem Augenblicke im stande sein ohne Gewalt die Ordnung wieder herzustellen, Stille zu erreichen. Ein Mathematiker, der sein Fach wahrhaft beherrscht, sucht den Wert desselben nicht in der äußerlichen, pedantischen Form, nicht in dem Scheine, als könne kein Irrtum über seine Lippen kommen, als wäre alles über jeden Zweifel erhaben. Er muß wissen, wo der wahre Wert liegt, und diesen leuchten lassen, auf diesen hinleiten, er muß sehr wohl dann und wann die Schüler selbst versuchen lassen zu zweifeln, etwas Besseres, Richtigeres zu suchen, er muß Ausblicke, Zeit, freiere Überlegung gewähren — dann erst wird er das Beste erreichen, was man darin geben kann, den Zusammenhang.

Aber wie soll man das im einzelnen machen? wird mancher Lehrer fragen. Die Mathematik ist ein strenger, fester Bau, bei dem sich stets das eine auf das andere stützt. Stets? Dieser Satz kann sehr falsch aufgefaßt werden. Allerdings stützt sich das Schwierigere auf das Einfache, allerdings ist es vorteilhaft zuerst einfache Sätze, ganze Reihen von Sätzen aufzustellen, um dann die verwickelteren durch Hinweis auf die dabei vorkommenden einfacheren leichter überschaubar zu machen. Allerdings beweist man durch Berufung auf Vorhergehendes. Muß man aber darum dies Vorhergehende, diesen Gedankengang, diese Reihe von Sätzen stets in derselben Weise herstellen? Es liegt hier eine große Freiheit vor. Wer freilich immer nach einem bestimmten dogmatischen Lehrbuche und gar einem der älteren Schule unterrichtet, der glaubt schließlich gar selbst, diese Reihe von Sätzen wäre die einzig mögliche. Glücklicherweise gibt es derartige Lehrer nicht allzuviel mehr. Man weiß, daß man mancherlei Wege von einem elementaren Satz zu schwierigeren hat, daß man wohl imstande ist z. B. von Dreiecksaufgaben, von ganz einfachen zu Kreissätzen und umgekehrt zu gelangen ohne logische Lücken; man weiß vom Studium her, daß die euklidische Art nicht die einzige ist, daß man anstatt des Durchlaufens von Figuren mit drei, vier usw. Ecken auch gleich mit unendlich vielen Punkten (neuere Geometrie) anfangen und doch zum hinreichend vollständigen Bilde der Mathematik kommen kann. Man weiß sogar, daß die euklidischen unbeweisbaren Grundsätze, die Axiome, nicht mehr als die einzig möglichen Grundsteine der Geometrie gelten können. Der Vergleich mit dem Baue ist nur — ein Vergleich. Die Gesamtheit der elementaren Mathematik, wenn man überhaupt davon sprechen kann, ist ebensowohl, wie mehrfach gesagt wurde, ein großes, weitmaschiges Netz, dessen einzelne Maschen nicht gleichgroß, nicht ganz regelmäßig zu sein brauchen, indem man hierhin und dorthin neue Fäden ziehen kann, das man aus begrenzten Gebieten durch Erweiterung zu einem zusammenhängenden Ganzen allmählich zusammensetzen kann. Man könnte unsere Wissenschaft auch nennen ein Gelände mit Tal und

Hügel, mit Wald und freien Stellen. Man kann dieses Gelände wirtschaftlich verschieden bearbeiten. Man kann dichten Forst bevorzugen, in dem sich's stellenweise schön weilen läßt, aber in dem man wenig Aussicht hat; man kann parkartige Bepflanzung vorziehen, Schneisen, die sich durchkreuzen und von denen aus man häufig Durchblicke findet; man kann endlich vorziehen auf der Wanderung Wege zu wählen, die immer wieder auf eine freie lichte Stelle führen. Wer eine Karte anfertigen will, wer die Gegend wirklich beherrschen lernen, an der Durchforschung sich für seine künftige Lebenswanderung kräftigen will, die vielleicht oft durch ganz anderes Gelände führt, der soll beides kennen lernen, das Dickicht und das freie Feld, aber er wird das letztere, er wird die Hügel mit den Aussichtspunkten, er wird die unterbrochene Wanderung mit Umschau, mit Kontrolle, mit Vergleich der früheren Wege vorziehen. Und schon früh wird er sich lieber darin üben solche Übersichten herzustellen, anstatt sich gar zu sehr mit der Anfertigung gewisser Kartenstellen zu quälen, welche besonders verwickelte, schwierige Weggewirre darstellen. Der Genuß und der Vorteil einer Wanderung ist größer, bei der man sich dann und wann erholt, nicht um faul zu werden und alles zu vergessen, was man bisher gesehen hat, nein, um zurückzuschauen, zu überlegen, aufzuzeichnen, neue Kraft zu sammeln und im voraus einen Überschlag für die zunächst erblickten und zurückzulegenden Wegstrecken zu machen. Besonders genußreich und nützlich ist die Wanderung von der Ebene durch das abwechselungsreiche Vorland zum hohen Gebirge hinauf. Auch einer solchen gleicht die auf der Schule betriebene Mathematik. Steht man auch in der Prima, beim Abiturientenexamen nicht etwa auf der Höhe der Wissenschaft, so sollte man doch das Bewußtsein haben, einen zusammenhängenden Teil der Erde durchwandert zu haben, nicht alles zu wissen, was man in diesem Gebiete hätte kennen lernen können, nicht etwa über andere Länder, über die ganze Erde hinweg blicken zu können, aber doch mit einer gewissen Befriedigung sich zu sagen: ich überschaue ein Gebiet, ich weiß, wo ich angefangen habe und wozu, ich erkenne die Schwierigkeiten, die ich nicht alle überwand, ich weiß, daß ich vieles nur von oben oder von der Seite sah, daß im Boden, über den ich dahinschritt, so vieles Rätselhafte ruht, das mir unbekannt blieb, aber ich bin doch erfahren genug, um mit Aussicht auf Erfolg neue Reisen zu unternehmen. Ein Tourist, der in den Alpen schwierige Gebirgswanderungen gemacht hat, ein Führer gar, der dort seinen Beruf längere Zeit ausübte, er wird zur Führung mitgenommen in den Kaukasus, in das Himalajagebirge, auch wenn er dort noch nie gewesen ist. Er hat in engerem Kreise gelernt Schwierigkeiten zu überwinden, er kennt im neuen Lande nicht die Einzelheiten, aber er vermag sich seine Aufgabe zu stellen, er weiß, wo die Gefahr zu groß ist, er schließt aus gewissen Anzeichen, [illegible]che Unternehmung und wie sie glücken mag. Er hastet niemals blindlings [illegible] los, er lacht über die Hetzenden, gleich anfangs im Laufschritt den Berg [illegible]stürmenden, weil er weiß, sie werden gar bald am Wege liegen bleiben, [illegible] er sie einholt und rüstig weiter emporklimmt. Die Übung im Laufen [illegible]el, die Übung im Rechnen und Zeichnen gewiß ebenso, aber wichtiger ist

die Umschau, die Prüfung. Mancher lernt nie, was ein anderer bei besserer Methode in kurzer Zeit beherrscht.

Wenden wir uns beispielshalber einmal zu einem mathematischen Gebiete, das bereits — nach unserem Bilde — oben liegt, das schon weite Ausblicke über die ganze Landschaft erlaubt, falls man gute Augen hat oder gute Hilfsmittel zu handhaben versteht: die Lehre von den Kegelschnitten auf der obersten Unterrichtsstufe. Es werden da oft Konstruktionsaufgaben in Unmengen gestellt und hintereinander gelöst, es wird analytisch gerechnet, es wird der als bester Schüler angesehen, der richtige Resultate bei einzelnen gestellten Aufgaben herausbekommt, und bei der Prüfung wird die Fähigkeit oft nur danach beurteilt. Freilich gibt es auch Lehrer, die nicht vergessen das Allgemeine, den Zusammenhang der Kegelschnitte kurz zu zeigen. Sie merken wohl, daß alsdann auch bei den Schwachen ein lebhafteres Interesse erwacht, vorausgesetzt, daß sie verstehen können. Mit diesem Verstehen ist es aber eigentümlich bestellt. Es gehört Muße dazu, die Schule muß das haben, was ihr Wort eigentlich bedeutet: σχολή, Muße — für die vergleichende Überlegung. Dann freilich müssen die Übungen entsprechend eingeschränkt werden. Die Lehre von den Kegelschnitten ist im höchsten Grade anziehend, auch für den sogenannten schwächeren Schüler, wenn man sie auf den Zusammenhang hin durcharbeitet und den Schüler anleitet oder ihm nur anregend erlaubt, darauf Kräfte zu verwenden. Ich möchte dies ein wenig näher betrachten.

Man wird mir sagen, es sei wohl kein Abschnitt aus der Mathematik der Schule so sehr auf Zusammenhang hin bearbeitet als gerade diese Lehre. In der Tat fordert das Wesen der Sache eine zusammenhängende Darstellung, selbst wenn man mehr für die Bewältigung großer Aufgabemengen schwärmt. Es gibt eine große Zahl von Büchern über diesen Spezialgegenstand, ein Zeichen, daß er zu solcher zusammenhängenden Einzelbehandlung herausfordert, oder daß die Bestimmungen ihn als solchen begünstigen. Leider ist dies nicht ganz der Fall. Wird auch den Lehrern ziemlich viel Freiheit in der Darstellungsart gelassen, so wird doch hierin vor dem Zuviel gewarnt. Und es läßt sich leichter vor dem Zuviel warnen in bezug auf die allgemeine Umgrenzung als in bezug auf die Menge der Übungen, der Aufgaben. Letzteres ist schon der Zahl nach naturgemäß in die Hand des Lehrers gegeben, es kann nicht abgezählt und vorgeschrieben werden, wie viel Aufgaben er nur stellen dürfe. Es kann aber wohl gesagt werden, ob die neuere Geometrie bei der Kegelschnittlehre verwendet werden dürfe. Es ist dem einzelnen nicht verwehrt, Sätze über harmonische Teilungen, die so sehr anziehend sind, zu benutzen, ja sogar die analytische Behandlung mit der rein anschaulichen zu einer vermischten Methode zusammenzubringen. In manchen neueren Büchern finde ich selbst die Beweise für die Sätze bald synthetisch, bald analytisch, je nach der Bequemlichkeit hintereinander gefügt. Der Mathematiker weiß, wie wichtig die verschiedenen Methoden, Ableitungen, Auffassungen gerade bei den Kegelschnitten sind; da er wissenschaftlich gebildet ist, so will er so wichtige Dinge wenigstens im Unterrichte andeuten, soweit es die Vorschriften erlauben. Weil

ihm anderseits aber die Zeit zur gründlichen Durchführung der einzelnen Methoden fehlt, so stellt sich oft genug ein eigentümliches Gemisch heraus. Es gibt hier wohl nur den Ausweg, daß man die Behandlung der Aufgaben im einzelnen einschränkt, die schwierigeren entweder fortläßt oder sie durch gute Methoden sehr erleichtert; daß man aber Zeit zu gewinnen sucht für die allgemeine Übersicht. Wohl in keinem Sondergebiete lohnt sich diese pädagogisch so sehr wie hier.

Beginnen sollte man mit der Kegelfläche, schon des Namens 'Kegelschnitt' halber, natürlich nur deshalb, weil dieser Name hier wirklich charakteristisch ist. Hat man anschaulich erkannt, daß der ebene Schnitt je nach der Lage die verwandten und doch so verschiedenen Kurven (endliche und unendliche wie die Parabel) ergibt, hat man gesehen, wie dabei der Unterschied der Kurven geleitet wird durch gewisse bestimmende Linien (Leitlinie, Leitkreis), so kann man versuchen, in der Ebene ohne räumlichen Schnitt die Kurven zu unterscheiden und gemeinsam abzuleiten durch die Entstehung mittels des Leitkreises und des Vektorengesetzes. Nun muß sofort — und das ist von höchstem Interesse, wird aber oft versäumt — die Übereinstimmung der Kegelschnittkurven und dieser Leitkreiskurven exakt gezeigt werden. Es ergeben sich wichtige einzelne, aber bei allen Kurven ähnliche Sätze, z. B. über die Tangenten, über gewisse Strahlen, die sich auf einem Punkte der Kurve schneiden; es entsteht die Vorstellung, daß man solche Punkte auch durch Schnitte von Strahlenbüscheln herstellen kann. Die Ableitung der neueren Geometrie, die perspektivischen und projektivischen Strahlenbüschel, immer nur in einfachen, gerade für jene Figuren wichtigen Fällen, können nun sehr wohl ohne großen Zeitverlust besprochen, die Kurven als projektivische dargestellt werden. Sogleich stellt sich das Bedürfnis ein, scharf und genau diese Kurven wieder als dieselben Kegelschnitte zu erkennen, die man vorher auf anderem Wege fand. Zugleich treten harmonische Verhältnisse auf und dienen dazu, die wunderbaren Übergänge der einen Kurve in die andere zu behandeln.

Hier liegt das Bildendste, Interessanteste, wenn auch in mancher Beziehung Schwierige des Gebietes. Jeder Schüler beginnt darüber selbst nachzusinnen, wie es möglich ist, daß ein Kreis, eine endliche Ellipse so nahe verwandt ist mit der unendlichen Parabel und sogar mit der wunderlichen, aus zwei Zweigen bestehenden, auf beiden Seiten in das Unendliche laufenden, von den sonderbaren Asymptoten begleiteten Hyperbel. Jeder Schüler fragt sich unwillkürlich, ob nicht die Ellipse, die immer größer, immer mehr langgestreckt wird, sich schließlich zur Parabel nach einer Seite in das Unendliche verlängert, was dies 'schließlich' wohl bedeute, ob es da aufhöre oder ob es wohl richtig sein könne, daß die Hyperbel, die auf der anderen Seite plötzlich ein Stück, einen Scheitel zeigt, der immer näher herankommt, aus der unendlichen Parabel entstanden sein könne. Jeder Schüler wird mit Macht wieder an das Parallelenproblem [illegible] [illegible]ust in der Quarta seine ersten Übungen vorn[illegible] [illegible] zweier Geraden, Entfernung des Schnittes [illegible] [illegible]nen oder auf der andern Seite).

Wieder tauchen die Zweifel in ihm auf, ob er vom Schnitt der Parallelen, vom Schnitte im Unendlichen sprechen könne. Was er früher wohl beiseite schob, worüber er hinwegging, namentlich wenn ihm der Lehrer sagte, die Sache sei aufgeklärt, das erschüttert seinen Verstand von neuem. Er hat es hier nicht mehr bloß mit einer Geraden zu tun, die in das Unendliche läuft, nein, mit einer bestimmt geformten Kurve, und auch bei ihr sieht er Übergänge; er sah, daß sie auf gleichem gesetzmäßigem Wege entstand, daß derselbe Körper durchschnitten wurde (Kegel), daß der Schnitt sich nur ein wenig drehte, um alsdann die Kurve statt im Endlichen in unendlicher Größe und auf der anderen Seite wieder erscheinend zu zeigen. Gewöhnlich wird das weitere Nachdenken, welches freilich leicht in überstarke Phantasie ausartet, vom Lehrer unterdrückt, aus Zeitmangel oder deswegen, weil dieser meint, es sei alles aufgeklärt und es gebe dabei nichts Neues zu entdecken oder zurecht zu phantasieren. Freilich finden sich in einzelnen Schulbüchern auch Stellen, die dem Schüler das Phantasieren erlauben möchten, indem wohl gewagt wird zu sagen, es sei so, als ob die Ellipse auf einer Seite sich zur unendlichen Parabel verlängere und auf der anderen Seite dann als zweiter Zweig der Hyperbel wieder ankäme. Aber es fehlt da vollständig die mathemathische Exaktheit. Der Schüler ist gebildet genug, um diese zu wünschen und zu verlangen. Er hat auch bei einem tüchtigen Lehrer wohl erfahren, daß man die Parabel stellenweise angenähert, in der Gegend des Scheitels, von einer großen Ellipse und anderseits von einer Hyperbel nicht unterscheiden könne. Er weiß sogar aus der mathematischen Geographie, daß die elliptische Bahn eines Kometen, die man nur durch einige Beobachtungen bei der Sonnennähe berechnet, einer parabolischen zum Verwechseln ähnlich sieht, daß man oft nicht weiß, ob man von einer Wiederkehr noch wird sprechen dürfen, und sich nicht zu sehr verwundert, wenn der erwartete Komet ausbleibt. Aber meist wird hier, wo der junge Geist mit Lust und Liebe anfängt nachzusinnen, die Sache abgebrochen, es ist keine Zeit dazu, es muß geübt werden. So sagt der Lehrer wohl; er meint auch oft: dies nützt doch nichts, das Unendliche setzt uns Schranken.

Wenn neuerdings versucht wurde, diese Schranken zu übersteigen, so muß dies auch den Schüler interessieren. Und wenn etwa solche Versuche nicht zum Ziele führen, so ist doch keineswegs die Zeit verloren, in der ein reiferer Schüler versucht, dem Probleme näher zu kommen, selbst etwas darin zu finden oder zu vermuten oder wenigstens neueren Gedanken nachzugehen, sie zu prüfen nach seinen Kräften. Wollte man derartiges überhaupt von der Schule ausschließen, so gäbe es überhaupt kein wirklich bildendes Denken beim Unterrichte. Denn, wie mehrfach gesagt, nur durch die Versuche, selbst zu finden, wird der Geist wirklich gebildet. Und durch die Einsicht, etwas nicht finden zu können, wird Wesentliches gewonnen, pädagogisch Wichtiges: Bescheidenheit, Genügsamkeit, Verständnis für die eigene Kraft, für richtige Verwendung derselben, Lust an weiser Beschränkung, nicht etwa Lust daran, sich ohne eigene Versuche durch die Autorität beschränken zu lassen.

Es sei mir gestattet, zum Schlusse weniges darüber zu sagen, wie ich

selbst im Anschlusse an die Unendlichkeitslehre durch Weitenbehaftungen unter Benutzung des oben angedeuteten Zusammenhanges der Kegelschnitte auch das Unendliche schulverständlich zu behandeln suchte. (Näheres in dem Buche: Die Kegelschnitte und ihr Zusammenhang mit einer Einführung in die Lehre von den Weitenbehaftungen.) Nach dieser (auch in dieser Zeitschrift[1]) gelegentlich besprochenen) Lehre ist der Unterschied von krumm und gerade ein relativer, der unendlich große Kreis zeigt in der Endlichkeit ein Stück seines Umfanges, welches gerade ist, ein endlicher Kreis zeigt immer mehr das Gerade, je kleiner ein herausgeschnittenes Stück, das man allein betrachtet, ist, ein unendlich kleines Stück des Krummen ist für die Weitenbehaftung mit dem Unendlichkleinen gerade (eine unendlichkleine gerade Strecke). Ein Teich oder ein begrenztes Stück des ruhigen Ozeans erscheint eben; es ist nicht eben, sondern nimmt an der Erdkrümmung teil; je kleiner man es aber wählt, um so weniger ist es von einer Ebene zu unterscheiden. Wäre die Erde viel größer, so würde um so mehr ein Teil ihrer Oberfläche für kleine Wesen wie die Menschen eben erscheinen. Ein endliches Gebiet einer wahrhaft unendlichgroßen Kugel *ist* eine Ebene, natürlich eine endliche (man muß alsdann genau zwischen endlicher und unendlicher Ebene unterscheiden). Sehr viele Gründe, genommen aus beträchtlichen, seit Jahrtausenden bemerkten Schwierigkeiten in der Mathematik (siehe: Die Grundsätze und das Wesen des Unendlichen, B. G. Teubner), Gründe anderer Art als die eben genannten, führten mich zur Aufstellung der relativen Begriffe für die Gerade, überhaupt auf die Unterscheidung der Weitenbehaftungen. Für die Kegelschnitte erlaubt diese, im einzelnen ganz exakt ausführbare, Lehre den Zusammenhang der endlichen und unendlichen Kurven in einem Sinne herzustellen, der außerordentlich jenen phantastisch erscheinenden Gedanken der Schüler entgegenkommt. Ist eine auf einer unendlichen Kugel gezogene Kreislinie (größter Kreis) in einem endlichen (ebenen) Gebiete eine gerade Strecke, so darf man sich auch für das Unendliche (und zwar zweiter Ordnung, vgl. erstgenanntes Buch) den ins Unendliche laufenden Kegelschnitt als gekrümmt vorstellen, ohne im mindesten in Widersprüche zu den ebenen Sätzen der endlichen Kegelschnittgebiete zu geraten. Es läßt sich dann zeigen, daß auch die anderen Ableitungen der Kegelschnitte, z. B. durch den Schnitt einer Kegelfläche oder die Erklärung nach dem Radiengesetze, die Formen der Kegelschnitte trotz ihrer Verschiedenheit in gleicher Art zeigen können. Bei der Ellipse ist die Summe, bei der Hyperbel die Differenz der Radien (gezogen von einem Kurvenpunkte nach beiden Brennpunkten) konstant. Das sieht gewiß wie ein ganz entscheidender Unterschied aus, Summe ist etwas ganz anderes als Differenz. Und doch soll die Ellipse zur Parabel und diese zur Hyperbel werden können? So sagte man längst. Aber es schien sich das nicht mehr mit jener Summen- bez. Differenzerklärung zu vertragen. Jene Erklärungen schienen dort völlig aufzuhören, wo es sich um das Unendliche handelt. Der Schüler möchte stets gern dasselbe zeigen,

[1]) Die Lust am Rätselhaften und ihre Verwertung im Schulunterrichte. 1908 Heft 9.

wenn es nur ginge. Er möchte wohl beweisen, daß die Ellipse zur Parabel und dann immer noch als Ellipse zur Hyperbel würde, aber wie kann das Summengesetz zum Parabelgesetz (Brennstrahl gleich Leitstrahl) und dies zum Differenzgesetz werden? Wie ist es möglich, noch etwas Sicheres darüber zu sagen, wo der Mittelpunkt der Ellipse, der andere Brennpunkt bleibt, wenn die Ellipse zur Parabel wird? Das eine Wort: beide wären jetzt ein Punkt, der unendlichferne (wie bisher viele Mathematiker sagen), verwischt doch ganz die Exaktheit jenes Summengesetzes. Mit Hilfe der Vorstellung einer unendlichen Kugel ist es leicht möglich, die Ellipse sowohl durch einen Summensatz wie auch durch einen Differenzsatz zu definieren, sogar den Kreis: sobald man nämlich außer dem im Inneren liegenden Mittelpunkt zur Betrachtung noch einen auf der Kugel gerade gegenüber liegenden ['Gegenmittelpunkt' und Gegenkreis] heranzieht und annimmt. Dann begreift man auch plötzlich, warum der Mittelpunkt der Hyperbel zwischen beiden Zweigen auf einer Achse liegt, die nicht im Innern der Kurve, sondern gerade zwischen beiden Enden, im Konvexgebiete sich erstreckt. Man hat bei der Hyperbel nicht mehr einen inneren Mittelpunkt, sondern einen Konvexmittelpunkt vor sich, hat diesen in das Endliche gerückt, mit dem Endlichen behaftet. Daß bei einigem Hineinleben in diese Auffassung der jüngere Schüler dies recht gut anschaulich begreift und mit großem Eifer untersucht, habe ich selbst mehrfach schon erfahren.

Sollte aber auch im schlimmsten Falle der Versuch des Schülers, irgend etwas hiervon allein herauszubekommen, scheitern, die Bemühung ist sicher nicht verloren, ist von erziehlichem Werte.

DIE HÖHERE SCHULE UND DIE GESUNDHEITSPFLEGE[1])

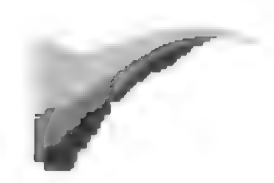
Vortrag, gehalten am 6. April 1904 auf der Hauptversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins in Schneeberg

Von K. A. MARTIN HARTMANN

Durch ein eigenartiges Zusammentreffen fügt es sich, daß zur selben Zeit, wo ich die Ehre habe, hier vor der Hauptversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins über das Thema der Schulhygiene zu sprechen, in Nürnberg ein großer internationaler Kongreß tagt, der demselben Gegenstande gewidmet ist, und bei dem sich Träger glänzender Namen aus allen Kulturstaaten zusammengefunden haben, um gemeinsam über die wichtige Frage zu beraten, wie die Gesundheit der lernenden Jugend wirksam geschützt und gefördert werden kann. Ein Blick in das veröffentlichte Programm zeigt eine wahrhaft staunenswerte Fülle von Berichten und Vorträgen; es gibt wohl keinen Zweig der Schulhygiene im weitesten Sinne des Wortes, der da nicht behandelt würde, und wer den ungeheuren Aufschwung noch nicht kennt, den diese Wissenschaft seit Hermann Cohns Augenuntersuchungen in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts genommen hat, unter Beteiligung aller gebildeten Völker, der erhält hier eine Ahnung davon. Nicht minder aber fällt eine andere Tatsache auf, die uns hier besonders interessiert, die Tatsache, daß der höhere Lehrerstand Deutschlands in Nürnberg nur wenig vertreten ist, und daß namentlich der deutsche Gymnasiallehrerstand nur verhältnismäßig sehr wenige Namen im Nürnberger Programm aufweist. Unter den angemeldeten Rednern findet man Vertreter der Volksschule, der Seminare, der Realanstalten, aber keinen Gymnasiallehrer aus dem deutschen Reiche, wenigstens ist ein solcher nicht erkenntlich. Unter den Mitgliedern der verschiedenen Landesorganisationskomitees, die sich aus Anlaß des Kongresses gebildet haben, findet man Vertreter der Gymnasien nur unter Bayern, Baden, Hessen und Braunschweig. Hingegen fehlt der Gymnasiallehrerstand völlig, was die größeren Bundesstaaten angeht, in den Komitees der meisten preußischen Provinzen, sowie in denen der Königreiche Sachsen und Württemberg. Vereine höherer Lehrer haben sich, von Bayern abgesehen, auf dem Nürnberger Kongresse gar nicht vertreten lassen, und vielleicht hätten auch die bayrischen Vereine keine Delegierten ernannt,

---

[1]) Der vorstehende Vortrag nimmt zwar zunächst auf sächsische Verhältnisse Bezug, dürfte aber in seinen allgemeineren Ausführungen auch für weitere Kreise nicht ohne Interesse sein.



wenn der Kongreß nicht gerade in Bayern gehalten worden wäre. Aus diesen Tatsachen gewinnt man den Eindruck, daß das Interesse für Schulhygiene im Kreise der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands noch keineswegs allgemein verbreitet ist, und von ärztlicher Seite ist das ja auch oft genug in mehr oder weniger höflicher Form ausgesprochen worden. Wenn wir aufrichtig sein wollen, müssen wir die Tatsache wohl zugeben, die ja durch manche andere Wahrnehmung bestätigt wird. Ein billiger Beurteiler wird gewiß anerkennen, daß es an Fortschritten auf diesem Gebiete in neuerer Zeit nicht gefehlt hat. Es sei hier namentlich auf die Bewegungsspiele hingewiesen, um deren Entwicklung sich mancher Schulleiter und Lehrer große Verdienste erworben hat. Trotzdem aber läßt sich nicht in Abrede stellen, daß die Zahl der höheren Lehrer, die sich tatkräftig und lebendig für Schulhygiene interessieren, zur Zeit noch gering ist. Hygienesektionen, wie sie z. B. in mehr als einem Volksschullehrervereine bestehen, dürften wohl in keinem Vereine höherer Lehrer Deutschlands vorhanden sein, wenigstens ist nichts darüber bekannt geworden. In den Beständen unserer Lehrerbibliotheken, soweit sie durch die Anschaffungsnachweise der Programme zugänglich sind, findet man die so reiche Literatur der Schulhygiene nur ganz spärlich vertreten, in vielen Fällen gar nicht. Ein gleiches dürfte wohl auch für die Privatbibliotheken der meisten Angehörigen unseres Standes gelten. Ferner hört man aus mehr als einer Universität Klagen darüber, daß die schulhygienischen Vorlesungen von den künftigen höheren Lehrern fast gar nicht besucht werden, sondern fast nur von Volksschullehrern. Oder, überblickt man das Mitgliederverzeichnis des allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, so bemerkt man darin nur eine verhältnismäßig geringe Zahl von Angehörigen des höheren Lehrerstandes, besonders der Gymnasien, und was z. B. die sächsischen Gymnasiallehrer betrifft, so haben sie diesem großen Vereine bis jetzt so wenig Beachtung geschenkt, daß die Finger einer Hand zur Aufzählung der zu ihnen gehörigen Mitglieder ausreichen dürften. Daß nun gar ein sächsischer Gymnasiallehrer literarisch auf dem Gebiete der Schulhygiene hervorgetreten wäre, wie es z. B. einen Leipziger Volksschullehrer gibt, der als Autorität für das hochwichtige Kapitel des Schulstaubes zitiert wird, das ist noch nicht bekannt geworden, und für andere Bundesstaaten dürfte ähnliches gelten. Geht man die lange Reihe der Themata durch, die auf unseren sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen behandelt worden sind, solange es überhaupt solche gibt[1]), so hat allerdings die sogenannte Überbürdungsfrage einmal den Gegenstand eines Vortrages gebildet, auch die Einrichtung der Bewegungsspiele und der Sport, aber nirgends hat die eigentliche Schulhygiene im Mittelpunkte der Verhandlungen gestanden, wenn auch festgestellt werden mag, daß einer der größten sächsischen Philologen, Hermann Köchly, ein Vorläufer in so manchen Dingen,

[1]) Vgl. das demnächst erscheinende Buch des Verfassers: 'Die sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen vor Gründung des sächsischen Gymnasiallehrervereins'. 1848—1890. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren Lehrerstandes. (Im dritten Band der 'Sammlung von Schriften des Sächsischen Gymnasiallehrervereins'.)

auch nach dieser Richtung bemerkenswerte Anläufe genommen hat, die nur leider, infolge der Stürme des Jahres 1849, keine Früchte getragen haben. Seit jener Zeit lassen sich Anzeichen eines tiefer gehenden Interesses für die Schulhygiene in unserem Kreise kaum wahrnehmen. Von einem hervorragenden sächsischen Gymnasialschulmanne wird erzählt, daß er im Kreise seiner Kollegen offen erklärt habe, für reine Luft habe er keinen Sinn. So drastisch drückt sich ja nicht jeder aus, aber doch fehlt es durchaus nicht an Lehrern, die unbewußt im Geiste dieses Wortes handeln, und die wenigen, die in der Praxis des Alltaglebens nachdrücklich für reine Luft eintreten, werden gern als eine Art sonderbarer Schwärmer belächelt und sind der Gegenstand mancher scherzhaften Bemerkung.

Ich selbst, wenn ich zurückblicke auf meine amtliche Laufbahn und ganz offen sein will, muß mich mancher schulhygienischen Sünden anklagen, Begehungssünden sowohl als Unterlassungssünden, deren ich mich, wenn auch unbewußt, lange Jahre hindurch schuldig gemacht habe, und für die ich jetzt meine ehemaligen Schüler nachträglich um Verzeihung bitten muß. Ja in meiner früheren, durch keinerlei schulhygienische Kenntnisse getrübten Unbefangenheit hätte ich wohl jedem ins Gesicht gelacht, der meinen Unterricht nach dieser Seite kritisiert hätte. Lange Jahre hindurch war ich von meinem besonderen Unterrichtsfache dermaßen absorbiert, daß ich den allgemeineren Fragen der Schulhygiene gegenüber nur Gleichgültigkeit hatte. Ich bin also von vornherein in der Lage, den Standpunkt der Kollegen zu verstehen, die darüber jetzt so denken, wie ich selbst früher dachte. Erst seitdem ich der einschlägigen Literatur etwas näher getreten bin, ist es mir in vieler Hinsicht wie Schuppen von den Augen gefallen, und so aufrichtig ich jetzt bedauere, so lange Zeit hindurch das Interesse meiner Schüler nach der gesundheitlichen Seite wenig oder gar nicht wahrgenommen zu haben, so lebhaft ist jetzt mein Wunsch, wenigstens in der mir noch vergönnten Spanne Zeit das Versäumte nachzuholen.

Daher auch mein Entschluß, das Thema einmal vor einem weiteren Kreise von Berufsgenossen zu behandeln. Es gibt gewiß manche, die das weit besser tun könnten als ich, wenn sie nur einmal der Sache ihre Aufmerksamkeit schenken wollten. Ich denke hier namentlich an die Vertreter der Naturwissenschaften, die ja an sich die berufensten Pfleger des Gebietes der Schulhygiene sein könnten. Was mir hier jedoch an spezialistischem Wissen abgeht, das kann ich vielleicht in gewissem Sinne durch mein Interesse für die Sache ersetzen, durch die jetzt fest bei mir gewurzelte Überzeugung, daß es sich hier um eine Wissenschaft von der größten praktischen Bedeutung für uns alle handelt, die wie wenige andere geeignet ist, unsern Unterricht und unsere Freudigkeit am Unterricht zu heben[1]).

[1]) Mit Rücksicht auf die nicht ganz richtige Darstellung eines humoristischen Liedes [illegible]lie vom Vortragenden aufgestellten schulhygienischen Thesen, das am Vorabende der [illegible]eberger Hauptversammlung von den sächsischen Gymnasiallehrern gesungen und viel [illegible]cht wurde, sei hier bemerkt, daß der Vortragende dem Deutschen Vereine für Schul-

Die sächsische Verordnung von 1873

Was unsere sächsischen Schulverhältnisse betrifft, die uns hier zunächst interessieren, so hat es auf seiten unserer Behörde an bedeutsamer schulhygienischer Initiative nicht gefehlt, und man darf sich billig darüber wundern, daß die höhere Lehrerschaft diese Anregung nicht so beachtet und praktisch verwertet hat, wie sie es verdiente. Ich meine hier die ausführliche vom Ministerium v. Gerber erlassene Verordnung, die Anlage und innere Einrichtung der Schulgebäude in Rücksicht auf Gesundheitspflege betreffend, die schon 1873 erschienen ist, also fast zu Beginn der v. Gerberschen Ära, und die man wohl als eine hochverdienstliche Tat bezeichnen darf[1]). In ausländischen Werken über Schulhygiene findet man diese Verordnung manchmal zitiert, hier in Sachsen selbst habe ich sie während meiner nun 24jährigen Amtszeit nicht einmal erwähnen hören, und wenn ich Kollegen darüber befragte, so stellte sich heraus, daß sie keinerlei Kenntnis davon besaßen. Auf diese Verordnung kann ich nicht unterlassen mit einigen Worten einzugehen. Wenn auch der Text derselben nach dem heutigen Stande der Wissenschaft in manchen Stücken revidiert werden müßte, so hat doch vieles davon auch heute noch Geltung. Auf die Besserung der hygienischen Schulverhältnisse in Sachsen hat diese Verordnung unzweifelhaft günstig eingewirkt, und ihr besonders sind die seit 1873 erzielten Fortschritte zu danken.

Freilich erkennt man unschwer, daß manche Vorschriften dieser Verordnung in der Wirklichkeit oft nur unvollkommen oder gar nicht befolgt worden sind, weil man die Bedeutung der einschlägigen Fragen nicht überall genügend würdigte. Bei der Fülle des Stoffes, den ich hier vor mir habe, kann ich natürlich keinerlei Vollständigkeit anstreben, sondern muß mich damit begnügen, nur einige wichtige Punkte hervorzuheben.

Gleich im Eingang der Verordnung handelt es sich um die Wahl des Platzes für das Schulhaus, die ja von großer Bedeutung für die gedeihliche Arbeit der Schule ist. Die Vorschrift der Verordnung, daß die Schule nicht an einer verkehrsreichen Straße gebaut werden soll, erscheint nicht überall befolgt, und die unvermeidliche Folge davon ist, daß dann wegen des Straßenlärmes die Lüftung der Klassenzimmer nicht so ergiebig geschehen kann, wie es an sich wünschenswert ist, oder aber daß der Lehrer, wenn er wirklich während des Unterrichts die Fenster offen halten läßt, seine Stimme über Gebühr anstrengen muß. Um in solchen Fällen, wo auch das durch die Verordnung vorgeschriebene bezirksärztliche Gutachten eine ungünstige Platzwahl

---

gesundheitspflege von Anfang an, d. h. seit 1900 als Mitglied angehört hat und dank der Lektüre der Zeitschrift desselben, 'Gesunde Jugend', zur Sache der Schulhygiene bekehrt worden ist.

[1]) Eine so eingehende schulhygienische Verfügung besitzt Preußen nicht, wenn auch einzelne Punkte der Schulgesundheitspflege zu verschiedenen Zeiten durch Verordnung geregelt worden sind. Der 1891 eingebrachte Zedlitz-Trützschlersche Schulgesetzentwurf enthielt manche bedeutsame hygienische Bestimmungen, doch scheiterte er bekanntlich am Widerspruche des Landtages.

nicht verhindert hat, oder wo der Verkehr sich mit der Zeit stärker entwickelt hat, als ursprünglich vorauszusehen war, um dann einigermaßen Abhilfe zu schaffen, müßte eine neue Ausgabe der Verordnung den städtischen Verwaltungen vorschreiben, wenigstens für geräuschdämpfendes Pflaster Sorge zu tragen. Aus der Erfahrung weiß man ja, daß entsprechende Petitionen der Lehrerschaft bei den Stadtvätern nicht immer den gewünschten Erfolg haben.

Der nämliche Paragraph der Verordnung schreibt vor, daß sich in der Nähe einer öffentlichen Schule nicht Betriebe mit ungesunden oder übelriechenden Ausdünstungen befinden sollen. Das versteht sich ja eigentlich von selbst. Trotzdem aber hat es in einer Stadt wie Leipzig neuerdings geschehen können, daß die Tiefbauverwaltung dem König-Albert-Gymnasium gegenüber eine Asphaltsiederei aufstellte und lange Zeit hindurch im Gang erhielt. Aus ihrem zwiefachen Schlote sah man mächtige Rauchwolken emporsteigen, die bei entsprechendem Winde nach den Fenstern des Gymnasiums zutrieben und Klassenzimmer wie Korridore mit brenzligem, beißendem Geruche erfüllten, zur nicht geringen Belästigung unserer Atmungsorgane. Eine mündliche Klage an zuständiger Stelle blieb erfolglos; erst eine schriftliche Eingabe führte zur Beseitigung der Plage.

Paragraph 13 der Verordnung verlangt, daß sich außer den Schulzimmern in jedem Schulgebäude die erforderlichen Räumlichkeiten zur Aufbewahrung der Kopfbedeckungen, Überkleider, Überschuhe und Regenschirme der Schüler während des Unterrichts befinden. Diese Forderung, die übrigens Dänemark schon durch Gesetz von 1856 eingeführt hat, ist hygienisch durchaus begründet: die im Klassenzimmer selbst aufgehängten Kleider verschlechtern namentlich bei regnerischem Wetter die Luft, vermindern den Luftkubus, beeinträchtigen die Beleuchtung und stören die freie Bewegung im Zimmer. Leider ist auch diese elementare Forderung noch durchaus nicht in allen sächsischen Gymnasien durchgeführt; selbst lange Jahre nach Erlaß der Verordnung wurden Gymnasien eröffnet, wo die Überkleider der Schüler noch in den Klassenzimmern aufgehängt werden mußten, von Schulen älterer Gründung gar nicht zu reden.[1]) Bei dieser Gelegenheit möge darauf hingewiesen werden, daß eine Verordnung des dänischen Unterrichtsministeriums von 1900 für die Schüler sogar Wechselschuhe vorschreibt, die in der Kleiderablage in besondern Kästchen aufzubewahren sind, eine Bestimmung, die ein Licht auf den fortgeschrittenen schulhygienischen Stand Dänemarks wirft. Wenn wir bei Regenwetter zu Hause ankommen, so wechseln wir selbstverständlich das Schuhwerk. Unsere Schüler aber, die mit nassen Schuhen in der Schule ankommen, sind genötigt, vier bis fünf Stunden lang in diesem Zustande auszuhalten, ganz abgesehen davon, daß

---

[1]) Daß der obigen Forderung auch anderwärts noch nicht allenthalben nachgegangen wird, selbst bei ganz modernen und sonst vorzüglich eingerichteten Gebäuden, beobachtete Verfasser unlängst in Nürnberg, im Volksschulgebäude der Knauerstraße, das mit einem Kostenaufwand von nahezu 700000 Mk. aufgeführt worden ist. Der die Kongreßteilnehmer begleitende Baumeister bemerkte, daß man mit Rücksicht auf die Raumverhältnisse die Kleiderhaken in den Klassenzimmern angebracht habe.

sie dabei auch Straßenschmutz reichlich im Schulzimmer herumschleppen, der im ausgetrockneten Zustande zur Hauptquelle des so gefährlichen Schulstaubes wird.

Als zweckmäßig wird man ferner die Bestimmung des § 14 unserer Verordnung bezeichnen können, wonach die Wohnung des Schuldieners in das Erdgeschoß zu verlegen ist, falls sie überhaupt innerhalb des Schulgebäudes angebracht wird, und zwar in der Weise, daß er die Eingänge des Gebäudes überschauen kann. Abgesehen davon, daß auch die Herstellung eines getrennten Zuganges vorzuschreiben wäre, damit im Falle des Ausbruchs einer ansteckenden Krankheit in der Familie des Schuldieners nicht Gefahren für die Schüler entstehen, kann man die Fassung wohl billigen. Warum man aber gegen den klaren Wortlaut dieses Paragraphen in mehr als einer höheren Schule Sachsens, die nach der Verordnung entstanden ist, die Wohnung des Schuldieners nicht in das Erdgeschoß, sondern in das Kellergeschoß eingebaut hat, sogar im neuesten Gymnasialgebäude Sachsens[1]), das seiner inneren Einrichtung nach in mancher Hinsicht als ein Muster zu bezeichnen, das läßt sich schwer ergründen. Einmal sollte man keinen Beamten veranlassen, eine Kellerwohnung zu beziehen, bei der sein natürliches Anrecht auf Licht und Luft verkürzt wird und die Gesundheit zum mindesten seiner heranwachsenden Kinder Schaden leiden muß. In unsere soziale Zeit paßt das nicht herein. Sodann aber führt die Kellerwohnung, neben der eine Portierloge im Erdgeschoß nicht entbehrt werden kann, unverkennbar zu einer Erschwerung des Dienstes, aus der sich unter Umständen eine Vernachlässigung desselben ergeben kann. Die Schuldiener sind zwar bescheidene, aber doch zugleich wichtige Glieder im Organismus einer öffentlichen Schule, und unser Wohlbefinden wie das der Schüler hängt mit von der Art und Weise ab, wie sie ihren Dienst versehen. Eine angemessene Berücksichtigung derselben in bezug auf Wohnung wie auch auf Gehalt liegt daher im wohlverstandenen Interesse der Schule selbst.

Die Bestimmung des § 16, daß die Hauptkorridore nicht unter 1,7 m breit sein sollen, trägt den heutigen Verhältnissen, wie sie sich namentlich in Großstädten gebildet haben, nicht genügend Rechnung, und sollte daher wenigstens für Doppelanstalten entsprechend abgeändert werden, namentlich dann, wenn zu beiden Seiten des Korridors Klassenräume liegen, wenn der Korridor auch noch als Kleiderablage dient und wenn kein gedeckter Erholungsraum am Schulgebäude vorhanden ist, in dem die Schüler sich bei regnerischem Wetter in den Pausen ergehen können. Eine Breite von 4 m würde dann noch nicht übertrieben sein, und in manchen neueren Schulgebäuden gibt man dem Korridor jetzt schon volle Zimmerbreite, d. h. 5—6 Meter. Und das mit Recht.

In Verbindung mit diesem Punkte sei darauf hingewiesen, daß die hier besprochene Ministerialverordnung zu einer Zeit entstanden ist, wo es große

[1]) Im Falle dieses Gebäudes, des Carola-Gymnasiums in Leipzig, ist die Wahl des Kellergeschosses für die Schuldienerwohnung um so auffälliger, als diese Schule von der Stadtgemeinde erbaut worden ist, die schon vorher ortsstatutarisch festgesetzt hatte, daß in keinem Neubau die Hausmannswohnung im Kellergeschoß anzubringen sei.

Massenschulen in Sachsen noch nicht gab, sogar noch nicht einmal vollständig entwickelte Doppelanstalten, und auch dieser Umstand weist auf die Notwendigkeit einer Revision hin, ganz abgesehen von den außerordentlichen Fortschritten, die die Schulhygiene im letzten Menschenalter gemacht hat. Im Hinblick auf die höheren Zwecke des Unterrichts und der Erziehung nicht minder wie im Hinblick auf die Hygiene würde es ja zweifellos am richtigsten sein, wenn man die Entwicklung von Massenschulen wenigstens auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens ein für allemal grundsätzlich unmöglich machte.[1]) Leider aber scheint das, bei den Verhältnissen wie sie nun einmal liegen, ein frommer Wunsch, und man muß schon zufrieden sein, daß der im vorigen Jahre dem Leipziger König-Albert-Gymnasium drohende Anbau zu einer dreifachen Anstalt, für den bereits ein Postulat von 70000 Mark im sächsischen Staatshaushalt eingestellt war, noch in zwölfter Stunde rückgängig gemacht worden ist. Als ein großer Fortschritt, auch vom hygienischen Standpunkte aus, ist es zu begrüßen, daß man sich bei den hierüber zwischen Regierung und Landtag geführten Verhandlungen grundsätzlich dahin geeinigt hat, Gymnasien nicht mehr über das Maß von 18 Klassen anschwellen zu lassen.

Nur kurz soll an dieser Stelle auf die Anlage und Einrichtung der Schüleraborte eingegangen werden, über die unsere Verordnung eingehende Vorschriften enthält, die freilich nach dem heutigen Stande in mehrfacher Hinsicht abzuändern oder zu ergänzen wären. Daß z. B. auf 50 Schüler eine Klosetzelle gerechnet wird, dürfte schwerlich genügend sein, wenigstens müssen sich daraus bei stärkerer Benutzung in den Pausen und auch sonst Übelstände ergeben. Richtiger wäre es wohl, jeder einzelnen Klasse eine Klosetzelle anzuweisen und streng darauf zu halten, daß die Zellen durch verschiedenartige Schlüssel abgeschlossen werden, die in den einzelnen Klassenzimmern aufzuhängen sind. Nur unter dieser Voraussetzung läßt sich eine wirkliche Reinerhaltung der Zellen wirksam durchführen. Daß eine wirksame Kontrolle der Schüleraborte außerhalb der Pausen sehr wünschenswert ist, sei hier nur angedeutet. Anzustreben ist natürlich auch eine Waschvorrichtung im Schülerabort, mit Seife und Handtuch, als ein unbedingtes Erfordernis der Reinlichkeit. Von England aus, wo der gesunde Instinkt des Volkes das bedeutsame Sprichwort geprägt hat: cleanliness comes next to godliness, und wo man jetzt für Aborte überhaupt den euphemistischen Ausdruck 'lavatory' anwendet, von dort aus verbreitet sich dieser Fortschritt jetzt mehr und mehr auch auf dem Kontinente, unter dem Einflusse des heutigen Standes der Infektionslehre, und

[1]) Vgl. den Aufsatz 'Moderne Massenschulen' im Pädagogischen Wochenblatte vom 28. Dez. 1903, der die großen Übelstände dieser Entwicklung treffend beleuchtete. Den darin enthaltenen Mahnruf hat erfreulicherweise kein Geringerer als Prof. Friedr. Paulsen mit Nachdruck wieder aufgenommen, in dem Festvortrage: 'Das höhere Schulwesen in Deutschland', den er am 9. April d. J. in Darmstadt hielt, auf dem I. Verbandstage der Vereine akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands. Die höhere Lehrerschaft namentlich der Großstädte schuldet ihm auch dafür Dank, und man darf hoffen, daß die aus seinem Munde ergangene Warnung allenthalben gebührende Beachtung finden wird.

man findet ihn jetzt auch bei uns, wenn auch zunächst noch vereinzelt. Überhaupt sind die Wascheinrichtungen in unsern höheren Schulen vielfach noch sehr unzulänglich. Im Lehrerzimmer z. B. eines Gymnasiums von mehr als 20 Klassen befindet sich nur ein einziges Waschbecken, so daß es am Schluß der großen Pause oft nicht möglich ist, sich nach dem Frühstück vor Wiederbeginn des Unterrichts noch die Hände zu waschen.[1]) Einer Gruppe von etwa 120—150 Schülern steht oft nur ein einziger Wasserhahn zur Verfügung, in der Regel ohne Seife und Handtuch, und oft können nicht mehr als zwei Schüler sich gleichzeitig daran waschen. Wenn man nicht in jeder Klasse eine Waschvorrichtung anbringen will, wie man es auch im Auslande schon öfters findet und wie es zur Beförderung der Sauberkeit unbedingt wünschenswert ist, sollte die auf dem Korridor angebrachte Wascheinrichtung wenigstens so beschaffen sein, daß eine größere Zahl Schüler sich gleichzeitig waschen könnte. — Der an den Wasserhähnen gewöhnlich angebrachte gemeinsame Trinkbecher sollte mit Rücksicht auf die Infektionsgefahr beseitigt und dafür den Schülern der Gebrauch eigener Trinkbecher vorgeschrieben werden; hat doch erst kürzlich der Präsident des Reichsgesundheitsamts in einer Zuschrift an den Staatssekretär des Innern festgestellt, daß tatsächlich Erkrankungen an Tuberkulose und anderen ansteckenden Krankheiten auf den Gebrauch gemeinsamer Trinkgefäße zurückzuführen gewesen sind.

Eine zeitgemäße Revision der Verordnung von 1873 erscheint besonders angezeigt in dem von den Turnhallen handelnden § 17, namentlich mit Rücksicht auf die Doppelanstalten, die 1873, wie gesagt, noch gar nicht vorhanden waren. Daß einer Doppelanstalt auch eine doppelte Turnhalle beigegeben werde, muß im Interesse des Turnens sowohl als auch des wissenschaftlichen Unterrichts wie auch aus allgemein hygienischen Gründen unbedingt verlangt werden. Richard Richter hat diese Forderung schon in einer Schulrede von 1889 aufgestellt, und neben ihm manche andere Schulmänner und Turnlehrer, erst neuerdings wieder sehr überzeugend mein Leipziger Kollege Alfred Jäger in seinem Aufsatze: Zur Reform der Leibesübungen in der Schule ('Gesunde Jugend' III. S. 171—179). Soweit mir bekannt, ist diese Forderung bis jetzt noch nirgends in Sachsen erfüllt, obwohl die Entwicklung der Massenschulen gerade bei uns schon zu einer Besorgnis erregenden Höhe gelangt ist.[2]) Erst in diesem Jahre soll das Leipziger König-Albert-Gymnasium eine zweite Turnhalle erhalten, womit hoffentlich das Signal zu ähnlichen Bewilligungen für die in ähnlicher Lage befindlichen Anstalten gegeben wird. Erst dann wird es an solchen Schulen möglich sein, die Turnstunde wirklich gesundheitlich zweckmäßig auf dem Plan zu verteilen und z. B. nicht schon früh um sieben oder

---

[1]) In den Leipziger Volksschulen findet der Lehrer in jedem Klassenzimmer eine Wascheinrichtung.

[2]) Die Realschule in Leipzig-Reudnitz hatte 1901 27 Klassen, die der Nordstraße 23, die am Schleußiger Weg 21 Klassen, das Realgymnasium von Chemnitz 20, die Thomasschule 24, das König-Albert-Gymnasium in Leipzig 23, das Kgl. Gymnasium in Dresden-Neustadt 21 Klassen.

acht Uhr mit einer Turnstunde zu beginnen, was an und für sich geradezu widersinnig ist und zugleich auch eine wirkliche Schädigung des auf das Turnen folgenden wissenschaftlichen Unterrichts bedeutet; denn eine Turnstunde ist mit nichten eine Erholungsstunde, sondern eine wirkliche Arbeitsstunde, und es ist längst bekannt, daß die Ermüdung des Muskelsystems auch eine Herabsetzung der geistigen Leistungsfähigkeit im Gefolge hat.

Erst bei doppelter Turnhalle für Doppelanstalten wird man auch in der Lage sein, der Staubgefahr wirksamer zu begegnen, als es jetzt möglich ist, wo oft fünf Stunden nacheinander in derselben Halle geturnt wird. Den Ausdruck Staubgefahr wird gewiß niemand übertrieben finden, der sich nur einigermaßen mit der Ätiologie der Tuberkulose beschäftigt hat. Die schon 1890 erschienene Monographie von F. A. Schmidt 'Über die Staubschädigungen beim Hallenturnen und ihre Bekämpfung mit besonderer Rücksicht auf Lungenschwindsucht' ist ganz besonders geeignet, hierüber die Augen zu öffnen und auf Mittel zur Abhilfe sinnen zu lassen. Beim Turnen atmet man stärker und tiefer als in den wissenschaftlichen Stunden und atmet daher auch entsprechend mehr Staub ein, der sich nur zu leicht in den Lungenspitzen einnistet, wo die Tuberkulose gewöhnlich anfängt. Auf Reinigung gerade der Turnhalle sollte daher ganz besondere Sorgfalt verwendet werden.[1]) Deshalb sollte in der Turnhalle auch keine stauberregende Beheizung stattfinden, wie man sie leider auch in ganz modernen Bauten noch antrifft. Hat das Hauptgebäude Zentralheizung, so sollte, wenn irgend tunlich, die Turnhalle an diese angeschlossen werden; Turnschuhe sollten für alle Turner obligatorisch gemacht werden, wie das an manchen Schulen schon eingeführt ist, damit der am gewöhnlichen Schuhwerk haftende Straßenschmutz nicht in der Halle zerrieben und verbreitet wird. Dringend zu wünschen wäre auch für die Turnhalle eine besondere, getrennte Kleiderablage. Denn wenn die Überkleider nicht im Schulzimmer hängen dürfen, so noch viel weniger in der Turnhalle. Notwendig ist auch eine Waschvorrichtung, nicht in der kärglichen Bemessung, wie sie bisher leider meist üblich gewesen ist, sondern so, daß eine größere Zahl Schüler sich gleichzeitig waschen können. Daß die Aborte von der Turnhalle aus, wie vom Hauptgebäude aus gedeckt erreichbar sind, ist ebenfalls eine wohlbegründete hygienische Forderung, die bei einer Revision der Verordnung von 1873 Berücksichtigung verdient.

Wie hier die Turnhalle, so ist die Reinhaltung der Schulräumlichkeiten überhaupt von größter Bedeutung. § 40 unserer Verordnung verlangt daher vor den Türen der Klassenzimmer Strohmatten oder Bürsten zum Reinigen der Füße, und § 42 fordert mit vollem Recht, daß die Schulzimmer in der Regel täglich von Schmutz und Staub sorgfältig gereinigt werden, wie das ja auch

[illegible]) Der von Dr. Conrad Stich, dem Inhaber der Kreuzapotheke in Leipzig, konstruierte [illegible]rat für Turnhallen hat schon befriedigende Ergebnisse geliefert und sollte daher [illegible] probeweise von einigen Schulverwaltungen eingeführt werden. Bei größerem [illegible]rde er natürlich auch zu billigerem Preise geliefert werden können, als es jetzt [illegible]st.

in jeder anständigen Privatwohnung so gehalten wird. Leider entspricht die Wirklichkeit hier noch gar nicht der Forderung des Gesetzgebers.[1]) Reinigungsvorrichtungen fehlen vor den Türen vieler unserer Schulzimmer, sogar im Erdgeschoß, und in weitaus den meisten Fällen begnügt man sich mit zweimaliger wöchentlicher Reinigung, weil die bis jetzt eingestellten Geldmittel für eine tägliche Reinigung schlechterdings nicht ausreichen. Da die Lehrerschaft aber um ihrer eigenen Gesundheit wie um der der Jugend willen dabei interessiert ist, daß die Stätte ihrer Arbeit nach Möglichkeit rein erhalten wird, so sollte sie nicht müde werden, auf eine angemessene Vermehrung des Reinigungsaufwandes hinzuweisen, als ein hygienisches Erfordernis von ganz wesentlicher Bedeutung.

Unter Übergehung anderer Punkte möchte ich hier nur noch kurz auf die wichtige Subsellienfrage Bezug nehmen, die in der Verordnung von 1873 eingehende Behandlung erfährt und genau geregelt wird. Wenn man bedenkt, daß falsch gewählte Schulbänke bei dem stundenlangen Sitzen für die Schüler zu einer Qual werden und auch auf die Körperbildung schädigend einwirken können, so wird man gewiß zugeben, daß die Sorgfalt in der Behandlung dieser Frage nicht groß genug sein kann. In Wirklichkeit aber steht die bei uns übliche Praxis auch jetzt noch lange nicht auf der Höhe der Verordnung von 1873. Bekanntlich werden unsere Gymnasiasten auf Grund der Halbjahrsfachzensuren versetzt, und so schreibt es auch unsere Lehrordnung von 1893 ausdrücklich vor, nach alter Überlieferung, die man schon im sächsischen Gelehrtenschulregulativ von 1846 findet, die aber wahrscheinlich noch älter ist. Diese Gepflogenheit ist nun aber vor der modernen Schulhygiene nicht aufrechtzuhalten und sollte daher baldmöglichst aufgegeben werden. Sie wäre nur dann zu rechtfertigen, wenn man jedem einzelnen Schüler eine besondere, seinen Größenverhältnissen sich anpassende Bank zur Verfügung stellen könnte. Bei dem System aber der zweisitzigen Bänke mit fester Distanz, das jetzt fast ausschließlich bei uns herrscht, noch mehr natürlich bei mehrsitzigen Bänken muß das bisher geübte Verfahren unfehlbar zu Mißverhältnissen führen, und ist darum vom Übel. Oft genug sieht man auf derselben Bank zwei Schüler von sehr verschiedener Länge sitzen, von denen der eine vielleicht bequem sitzt, der andere aber nicht. Ich möchte deshalb ja nicht befürworten, daß man auf die Aufstellung einer den wissenschaftlichen Leistungen entsprechenden Rangordnung verzichten solle. Man behalte sie unbedenklich bei und hänge sie deutlich erkennbar in der Klasse auf; nur sollte man aufhören sie zum Prinzip der Sitzordnung zu machen. Für diese müssen in erster Linie die körperlichen Größenverhältnisse der Schüler maßgebend sein, und die Verordnung von 1873 verlangt daher mit vollem Rechte, daß zu Anfang jedes

---

[1]) Dr. Arthur Hartmann, Berlin, hat 1902 durch Umfrage festgestellt, daß nur in 16 deutschen Großstädten die Schulzimmer täglich gereinigt werden. Vgl. Gesunde Jugend IV 84. Die Dienstanweisung für die Schulaufwärter der Leipziger Volksschulen verlangt im § 4, daß die Klassenzimmer Mittwochs und Sonnabends, die Treppen und Korridore täglich sorgfältig gekehrt werden.

Semesters eine Messung der Schüler vorzunehmen sei, und daß ihnen nach dem Ergebnisse dieser Messungen die geeigneten Plätze anzuweisen seien.[1]) Daneben ist natürlich auch auf die Seh- und Hörschärfe der Schüler Rücksicht zu nehmen, was auch wohl schon jetzt meist geschieht. Es möge hierzu bemerkt werden, daß Hermann Schiller als Leiter des Gießener Gymnasiums den Sitzverhältnissen der Schüler große Aufmerksamkeit widmete und sie jährlich zwei bis dreimal nach den erwähnten hygienischen Gesichtspunkten regelte, und schon die Magdeburger Direktorenkonferenz von 1880 hat die These angenommen, daß bezüglich der Sitzordnung der Schüler dem hygienischen Interesse ein vorwaltender Einfluß eingeräumt werden müsse.

Ganz kurz möchte ich hier auf die mit der Benutzung naturwissenschaftlicher Zimmer verknüpften Übelstände hinweisen. Da finden sich der Reihe nach Schüler von Sexta bis Obertertia zusammen, und alle sitzen auf denselben Bänken, so daß für viele Schüler eine hygienische Sitzhaltung geradezu unmöglich ist. Es wäre zu fragen, ob nicht wenigstens in solchen Zimmern verstellbare Subsellien in Gebrauch zu nehmen sind, die ja im allgemeinen wegen der höheren Kosten für öffentliche Schulen nicht in Frage kommen können.

So viel über die Verordnung von 1873. Fragt man nun, warum eigentlich die ohne Zweifel wertvollen und bedeutsamen Anregungen dieses Schriftstückes nicht eine stetig fortschreitende Entwicklung bei uns herbeigeführt haben, so finde ich besonders zwei Erklärungen dafür, soweit es sich um die höheren Schulen handelt. Einmal kommt hier das noch zu wenig entwickelte Interesse der Lehrerschaft für die Schulhygiene in Frage, und sodann der völlige Mangel einer wirksamen Kontrolle der Schulen durch hygienische Sachverständige, d. h. durch beauftragte Ärzte.

Wichtigkeit der Schulhygiene für die höheren Lehrer

In erster Linie würde der Hebel des Fortschrittes bei der Lehrerschaft einzusetzen sein, und es muß als eine dringende Aufgabe bezeichnet werden, baldmöglichst Veranstaltungen dafür zu treffen, daß sie mit dem Rüstzeuge der modernen Schulhygiene versehen werde, damit der Geist dieser Wissenschaft den ganzen Unterrichtsbetrieb durchziehe und bei Schülern wie Lehrern zur Erhöhung der Arbeitsfähigkeit wie der Arbeitsfreudigkeit beitrage. Hat der Lehrer doch tagtäglich mit den Schülern zu verkehren, hat er doch durch sein Tun und Lassen hundertfach Gelegenheit, auf die ihm anvertraute Jugend nach der gesundheitlichen Seite einzuwirken, entweder in vorteilhaftem Sinne, wenn er die Gesetze der Hygiene vor Augen hat, oder in schädlichem Sinne, natürlich ganz unbewußt, wenn er kein Interesse für diese Wissenschaft hat. Auch der gelehrteste Kopf darf sich nicht für zu vornehm halten, von ihr Kenntnis zu nehmen, denn seine Gelehrsamkeit schützt ihn nicht vor schweren Fehlern. Ferne sei [illegible] der fachwissenschaftlichen Ausbildung des Lehrers irgendwie gerin[illegible]; sie ist unbedingt hochzuhalten und wird auch weiterhin

[1]) [illegible] der Messungen findet man in manchen Volksschulen neuerer [illegible]cken der Klassenzimmer Maßstäbe angebracht.

im Mittelpunkte des akademischen Studiums stehen. Aber sehr falsch würde es sein, wenn der höhere Lehrer sich einseitig von seiner Fachwissenschaft gefangen nehmen lassen wollte, die doch immer nur einen Teil zur Ausbildung seiner Schüler beisteuert, wenn er über dem Teil das Ganze des Menschen aus dem Auge verlöre, wenn er vergäße, daß alle geistige Tätigkeit an körperliche Bedingungen gebunden ist, und daß niemand ungestraft diese letzteren ignoriert. Hier leistet die Schulhygiene treffliche Hilfe, und die Beachtung ihrer Forderungen setzt den Lehrer ganz anders in den Stand, seinem Schüler zu nützen, als wenn er sich einseitig auf das rein geistige Gebiet beschränkt. Das möge hier nur nach einigen Seiten andeutungsweise dargelegt werden.

Der hygienisch interessierte Lehrer wird immer sorgsam und nach Möglichkeit auf Reinheit der Klassenluft halten, diese Grundbedingung für gedeihliche geistige Arbeit. Er wacht streng darüber, daß zum mindesten in den Pausen wenn irgend tunlich gelüftet wird, und daß die Schüler, auch die 'Herren' Primaner, dann das Zimmer verlassen, ja er wird vielleicht auch in der Mitte der Stunde eine kurze Lüftungspause durch Öffnen der Fenster eintreten lassen, unter Umständen mit Aufstehen der Schüler und einigen Freiübungen verbunden, weil er weiß, daß die dabei verlorene Zeit durch größere Frische und Leistungsfähigkeit der Schüler reichlich wieder aufgewogen wird. Ein hygienisch interessierter Lehrer wird nicht um der angeblichen guten Ordnung willen die Härte üben, daß er einem Schüler, der herauszugehen wünscht, die Genehmigung dazu versagt, namentlich nicht in der ersten Morgenstunde. Ein solcher Lehrer wird ein offenes Auge für Krankheitssymptome seines Schülers haben und vorkommenden Falls darauf dringen, daß ein Schüler in ärztliche Pflege kommt. Er wird ferner in der Stunde auf angemessene Abwechslung der verschiedenen geistigen Tätigkeiten bedacht sein, um einer Ermüdung nach Kräften vorzubeugen. Er wird ein wachsames Auge auf die Sitz- und Schreibhaltung seines Schülers haben und auch für angemessene Abwechselung zwischen Sitzen und Stehen Sorge tragen. Er wird Bedacht darauf nehmen, daß das Auge seiner Schüler nicht zu allzulanger Naharbeit genötigt wird; wo es irgend ausführbar ist, läßt er die Bücher schließen und den unmittelbaren Verkehr ohne das Buch in seine Rechte treten, damit das Auge einmal ruhen kann. Beim Diktieren wird er sich vor allzuraschem Tempo hüten, weil dasselbe unfehlbar zu starker Annäherung des Auges an die Schreibfläche führt; er weiß, daß die Kurzsichtigkeit in den höheren Schulen Deutschlands schon einen bedenklichen Umfang angenommen hat und von den unteren Klassen nach oben zunimmt, wenn hier natürlich auch außerhalb der Schule liegende Einflüsse mit einwirken. Wie auf pünktlichen Anfang, so wird er auch auf pünktlichen Schluß seiner Stunde bedacht sein, und würde es geradezu für eine hygienische Sünde halten, wenn er den Schülern ihr gutes Recht auf Erholung in der Pause verkümmern wollte, ganz abgesehen davon, daß der pünktliche Anfang der nächsten Stunde durch den pünktlichen Schluß der vorangehenden mit bedingt ist. Dies und anderes wird dazu beitragen, daß die Schüler sich in der Unterrichtsstunde wohl befinden und mit ganz anderer

Lust und Freudigkeit arbeiten, als wenn man die gesundheitlichen Bedingungen geistiger Tätigkeit außer acht läßt. Auch die Disziplin ist unter solchen Verhältnissen leichter zu handhaben, und der Anlaß zum Strafen tritt seltener ein.

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil der hier verlangten Reform, auf den Paul Vogel[1]) erst kürzlich in dieser Zeitschrift hinwies, würde der sein, daß dann die höhere Lehrerschaft in den Stand gesetzt wäre, den übertreibenden, radikalen Forderungen gewisser hygienischer Heißsporne sachverständig und wirksam entgegenzutreten. Auch das wäre ein Gewinn. Die schulhygienische Bewegung gewinnt sichtlich an Boden und zieht die Aufmerksamkeit der außerhalb der Schule stehenden Kreise in immer stärkerem Grade auf sich. Das außerordentliche Wachstum des deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege und die Tatsache des nach Nürnberg ausgeschriebenen ersten internationalen Kongresses für Schulhygiene sind sprechende Beweise dafür. Sollen wirklich außenstehende Kreise über die Köpfe der höheren Lehrerschaft hinweg sich ohne deren Mitwirkung ihre Anschauungen über den höheren Unterricht bilden? Das kann und darf nicht sein. Wir würden uns selbst ungeheuer schaden, wenn wir dem weiteren Anwachsen der schulhygienischen Bewegung gleichgiltig gegenüber stehen wollten. Das Gute der neuen Wissenschaft müssen wir uns unbedingt aneignen, die unberechtigten Tendenzen einzelner ihrer Anhänger aber müssen wir bekämpfen, und darum ist es unumgänglich notwendig, daß wir sie studieren.

Die Schulhygiene in der Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramts

Um nun die hier verlangte Reform zu verwirklichen, ist es vor allem am Platze, die Aufmerksamkeit des Studierenden nachdrücklich nach dieser Seite zu lenken, und darum muß er im letzten Teile seines Studiums eine schulhygienische Vorlesung hören, damit er wenigstens die Elemente dieser so ungemein wichtigen Disziplin kennen lernt. Wer die Bewegung auf diesem Gebiete nur einigermaßen kennt, weiß, wie mächtig sie in unserer Zeit vordringt. Schon jetzt gibt es eine ganze Reihe Staaten, die die Schulhygiene in den Vorbildungskursus ihrer Volksschullehrer aufgenommen haben; so Sachsen-Meiningen, Württemberg, Österreich, Ungarn, Frankreich, die Vereinigten Staaten von Nordamerika, Japan und wohl noch andere, und schon jetzt kann man sagen, daß in absehbarer Zeit die Volksschullehrer aller Kulturstaaten schulhygienisch gebildet sein werden.[2]) Ist es da denkbar, daß die höheren

[1]) Vgl. den Aufsatz: 'Die Hygiene in der höheren Schule. — Der Nachmittagsunterricht', S. 129—135 dieses Jahrgangs. Daß die allgemeinen Anschauungen Paul Vogels über die vorliegenden Fragen mit denen des Verfassers dieses Aufsatzes sich nicht ganz decken, ist schon aus den vorausgehenden Seiten ersichtlich. Immerhin ist der Artikel P. Vogels ein sehr erfreulicher Beweis dafür, daß das Interesse für Schulhygiene jetzt anfängt, sich aus unseren Kreisen öffentlich zu bekunden.

[2]) Die Zahl der Volksschullehrer, die am internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg teilnahmen, und das lebhafte Interesse, mit dem sie sich an den Verhandlungen beteiligten, mußte jedem Besucher auffallen. Eine ganze Reihe Volksschullehrervereine hatten sich durch besondere Delegierte vertreten lassen, so z. B. der deutsche Lehrerverein, der sächsische Lehrerverein, der Landesverein preußischer Volksschullehrerinnen u. a. m.

Lehrer auf die Dauer zurückststehen? Daß sie auch fernerhin keine Notiz nehmen von einer so eminent praktischen und wichtigen Wissenschaft? Sollte wirklich der bisherige Zustand zu einem dauernden werden, so würde unfehlbar eine Kluft entstehen zwischen der höheren Schule und dem Leben, und die Schule würde schließlich den Schaden davon haben. Wer das nicht will, der muß dafür eintreten, daß wenigstens die nachwachsende Lehrergeneration nach dieser Seite hin besser vorbereitet in ihren Beruf eintritt, als es uns Alten vergönnt gewesen ist, und das läßt sich wohl erreichen, wenn man schon dem Studierenden die geeignete Anregung gibt, die sein Denken nach dieser Richtung in Bewegung setzt und ein rationelles Handeln vorbereitet. Ein zwei- bis dreistündiges Kolleg würde genügen, um ihn mit den Grundzügen der Wissenschaft bekannt zu machen.[1] Es würde möglichst anschaulich und praktisch zu gestalten sein. Am besten würden vielleicht damit Besichtigungen verschiedener Typen von Schulen zu verbinden sein, wie sie wohl in jeder Universitätsstadt vorhanden sind, damit der Beobachtungssinn für hygienische Besonderheiten der Anlage und Einrichtung geschärft werde. In derselben Stadt bildet manchmal die Einrichtung der Schulen eine förmliche hygienische Skala, von hoher Vollkommenheit bis zu offensichtlicher Rückständigkeit, und das ist sehr interessant im einzelnen zu studieren. Möglich wäre auch eine gewisse Anregung zur Beschäftigung mit Schulhygiene im praktisch-pädagogischen Seminare. Wenigstens habe ich den Gegenstand neuerdings auch in die Besprechungen meiner neusprachlichen Seminarabteilung hereingezogen und dabei gefunden, daß die Mitglieder sich gern dafür interessieren ließen. Als Anhänger der direkten Methode im neusprachlichen Unterrichte habe ich Veranlassung darauf hinzuweisen, daß diese sich auch aus hygienischen Gründen empfiehlt, weil sie gleichbedeutend ist mit einer Entlastung und Schonung des Auges.

Ernsthafte Ergebnisse freilich, darüber gebe man sich keiner Täuschung hin, werden nur erzielt werden, wenn auch in der Staatsprüfung ein Ausweis über die Beschäftigung mit Schulhygiene verlangt wird, denn was nicht geprüft wird, das erscheint vielen Studierenden nur zu leicht als quantité négligeable. Auf keinen Fall aber dürfte mit dieser Prüfung eine starke Inanspruchnahme des Gedächtnisses verbunden sein. Zeigt der Kandidat, daß er Interesse und Verständnis für die Fragen der Schulgesundheitslehre hat, so genügt dies vollkommen. Immerhin aber wird man wohl darauf bedacht sein müssen, den Kreis der Prüfungsfächer nicht einfach zu erweitern, sondern sich fragen, ob nicht irgendwo ein Abstrich möglich ist. Dem Verzicht auf die Philosophie, der im Jahre 1898 von einem anonymen Aufsatz des Pädagogischen Wochenblatts gerade im Hinblick auf Einführung der Schulgesundheitslehre empfohlen wurde (1898 Nr. X), möchte ich meinerseits nicht das Wort reden, denn

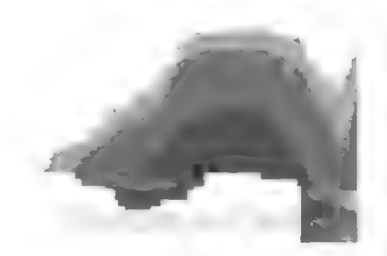
[1] Eigene Lehrstühle für Schulhygiene gibt es im deutschen Sprachgebiete bis jetzt noch nicht, von einer außerordentlichen Professur in Bern abgesehen. Doch dürfte es an geeigneten Kräften nicht fehlen, die über diese Wissenschaft lesen könnten, und die ganze Entwicklung drängt jetzt auf die Gründung solcher Lehrstühle.

philosophische Bildung ist für einen höheren Lehrer doch etwas sehr Wertvolles. Hingegen böte sich eine sehr einfache Entlastung dadurch, daß man auf die Prüfung in Religion verzichtete. Auf die Gefahr hin, an einigen Stellen Anstoß zu erregen, trage ich kein Bedenken zu erklären, daß ich mir für Kandidaten des höheren Schulamtes etwas weniger Gerechtfertigtes als gerade diese 1887 eingeführte Prüfung kaum denken kann. Wir von der älteren Generation haben sie nicht zu bestehen gehabt, und wir sind deshalb der Gottlosigkeit nicht anheim gefallen, und eine ganze Reihe deutscher Staaten kennt sie auch jetzt noch nicht. Wen ich auch von meinen jüngeren Kollegen darüber befragt habe, alle sagen mir übereinstimmend, daß diese Prüfung, im Grunde doch nur eine Wiederholung der Religionsprüfung der Maturität, eine ganz entbehrliche Einrichtung ist. Ganz anders fruchtbar würde ein Ersatz dieses Teiles durch eine Prüfung in Schulhygiene sein. Das würde bald seine Wirkung auf das Studium der Kandidaten ausüben, und unseren Schulen würde daraus hundertfältiger Segen erwachsen.

Die Schulhygiene als Studium der angestellten Lehrer

Diese Maßregel von grundlegender Bedeutung könnte aber noch nicht genügen; denn sie würde ihre volle Wirkung erst nach Verlauf von etwa einem Menschenalter haben, und da es bei der Bedeutung der hier in Frage kommenden Interessen angezeigt ist, möglichst bald eine allgemeine Änderung des bisherigen Zustandes herbeizuführen, so würde es gut sein, auch die im Amte befindlichen Lehrer durch Wort und Schrift für die Sache zu interessieren. Ob hier etwas durch die Vereine geschehen könnte, möge dahingestellt bleiben; die Berliner Lehrer haben sich schon 1890 auf eigene Kosten einen hygienischen Kursus von einem Universitätsdozenten halten lassen. Vielleicht ließe sich aber auch die Form wählen, die man vergangenes Jahr in Posen angewandt hat. Dort hat auf Wunsch des Vereins akademisch gebildeter Lehrer der Provinz Posen das Provinzialschulkollegium vom 4. bis 8. Januar 1903 einen Kursus für Schulhygiene abhalten lassen, an dem sich 40 Lehrer aus der Provinz beteiligten. Nach vorliegenden Berichten hat diese Einrichtung, deren Kosten vom Unterrichtsministerium bestritten wurden, allenthalben sehr befriedigt, und man nimmt an, daß sie in gewissen Zwischenräumen wiederholt werden wird. Etwas ähnliches ließe sich gewiß auch in Sachsen organisieren, vielleicht am zweckdienlichsten am Sitze unserer Landesuniversität, die ja eine besondere Professur für Hygiene hat.

Neben solchen Kursen ist aber auch das Privatstudium von Wichtigkeit, und dazu ist vor allem durch die Lehrerbibliotheken Gelegenheit zu geben, die, wie schon bemerkt, wenigstens was unsere Gymnasien anlangt, von der im letzten Menschenalter so gewaltig angewachsenen schulhygienischen Literatur fast gar nichts enthalten. In den Anschaffungsverzeichnissen findet man zuweilen Werke ganz entlegenen Inhalts angeführt, deren wissenschaftlicher Wert ja nicht zu bestreiten ist, die aber vielleicht nur dem Spezialgebiete eines einzigen Herrn angehören, und die dann oft Jahre lang unbenutzt auf den Regalen



stehen bleiben. Die Schulhygiene hingegen wendet sich an die Vertreter aller Fächer ohne Ausnahme, setzt alle Lehrer in den Stand, ihren Unterricht ertragsfähiger zu machen, und sollte daher einen ständigen Platz unter den Anschaffungen für die Bibliotheken haben. Dazu wären z. B. zu rechnen die Gesetze und Verordnungen der verschiedenen Kulturstaaten über die zweckmäßige Anlage und Einrichtung der Schulgebäude. Es wäre sehr unrichtig, diese Dinge als etwas anzusehen, was nur die Schulverwaltungen und die Bauverwaltungen angeht. Wir Lehrer haben das allergrößte Interesse daran, daß Fehler auf diesem Gebiete vermieden werden, denn wir haben sie am eigenen Leibe zu büßen und müßten daher auf Grund sorgfältigen Studiums uns auch über solche Fragen ein Urteil bilden und Wünsche darüber zum Ausdruck bringen.[1]) Nicht fehlen dürften ferner in den Bibliotheken die Hauptwerke für Schulhygiene, also z. B. die von Eulenberg-Bach, von Baginsky-Janke, von Burgerstein-Netolitzky, encyklopädische Werke wie das von Wehmer, und so manches wertvolle aus den zahllosen Monographien, die zu allen Teilen der Schulhygiene vorhanden sind. Auch eine Zeitschrift für diese Wissenschaft sollte angeschafft werden, so z. B. die Kotelmannsche, jetzt von Erismann herausgegeben, die so viel wichtiges Material aus dem Schulwesen aller Kulturvölker enthält, oder die unter dem Titel 'Gesunde Jugend' bei Teubner erscheinende Zeitschrift des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege. Da eine Schule als solche Mitglied dieses Vereins sein kann, so erhält sie in dieser Eigenschaft auch die Zeitschrift zugesandt. Manche höhere Schulen außerhalb Sachsens haben davon bereits Gebrauch gemacht, namentlich im Großherzogtume Hessen, wo auch der Oberlehrerverein die Mitgliedschaft erworben hat, ebenso wie die Abteilung für Schulangelegenheiten des Ministeriums des Innern.[2])

---

[1]) Einen Wunsch der höheren Lehrerschaft in dieser Hinsicht erinnere ich mich nicht irgendwo angetroffen zu haben, wohl aber hört man aus turnerischen Kreisen manche Klagen darüber, daß die Bauverwaltungen wenig geneigt seien, vor der Errichtung von Turnhallen turntechnischen Rat einzuholen. Man sieht die Turner hier als Laien an, obwohl diese zweifellos viel besser verstehen müssen als Architekten, was eine turnerisch zweckmäßige Anlage ist.

[2]) Hier sei auch hingewiesen auf die jetzt schon im 14. Jahrgange erscheinende 'Internationale Monatsschrift zur Erforschung des Alkoholismus und Bekämpfung der Trinksitten' (jährlich 4 Mk.). Herausg. von Dr. Blocher in Basel, Verlag von Fr. Reinhardt, Basel und Leopoldshöhe (Baden), ferner auf die bei Ambr. Barth in Leipzig erscheinende Zeitschrift 'Der Alkoholismus', Zeitschrift zur wissenschaftlichen Erörterung der Alkoholfrage, herausgegeben von Dr. med. Waldschmidt (jährl. 8 Mk.).

(Schluß folgt)

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Natur und Schule. Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid. Zweiter Band. Mit einer Tafel in Farbendruck, einem Plan und 99 Textabbildungen. Berlin und Leipzig, Verlag von B. G. Teubner 1903.[1]

Auf keinem Gebiete des Unterrichtswesens herrscht gegenwärtig ein solches Drängen nach Fortschritt und ein solches Streben nach Verbesserungen wie in den naturkundlichen Fächern. Es war daher ein durchaus zeitgemäßes Unternehmen, als im Jahre 1902 die Firma B. G. Teubner die Zeitschrift 'Natur und Schule' erscheinen ließ. Fehlte es doch bis dahin an einem Organe, in dem der Naturkundelehrer alles für ihn Wissenswerte zusammengestellt vorfinden konnte. Ihre Aufgabe, diese empfindliche Lücke auszufüllen, hat nun die neue Zeitschrift in außerordentlich geschickter Weise zu lösen verstanden. 'Natur und Schule', die nun schon auf zwei volle Jahre ihres Erscheinens zurückblicken kann, bildet zunächst ein vortreffliches Repertorium, das den Leser über alle wichtigeren Entdeckungen aus allen Gebieten der Naturwissenschaften gewissenhaft unterrichtet. Koryphäen ersten Ranges sind es zum Teil, die 'Natur und Schule' benutzen, um die deutsche Lehrerschaft mit den neuesten Forschungsresultaten bekannt zu machen. Ein gediegenes positives Wissen ist ja entschieden die erste Anforderung, die man an einen tüchtigen Naturkundelehrer stellen muß, und es geschieht daher mit vollem Rechte, wenn die neue Zeitschrift auf das rein Wissenschaftliche ein großes Gewicht legt.

Daneben wird aber auch die didaktische Seite in keiner Weise vernachlässigt. Männer der Praxis von allen Gattungen des Schulwesens sind es, die hier die Ergebnisse ihrer Erfahrung zum Nutzen der Allgemeinheit veröffentlichen. Abgesehen von größeren Abhandlungen methodischen Inhalts bieten besonders die Rubriken 'Kleine Schulversuche', 'Selbstbeobachtetes', 'Irrtümer und Streitfragen' sowie die 'Lehrmittelschau' ein reiches didaktisches Material. Ein besonderer 'Sprechsaal' bietet dem Lehrer Gelegenheit, Erkundigungen aller Art einzuziehen oder Belehrung über Einzelheiten zu erhalten.

Besondere 'Versammlungsberichte' halten den Leser des weiteren auf dem Laufenden über alle Vorgänge in wissenschaftlichen und in pädagogischen Kreisen, soweit sie mit der Naturkunde in Zusammenhang stehen. Die 'Besprechungen' sowie die 'Programm- und Bücherschau' geben eine vorzügliche Literaturübersicht.

'Natur und Schule' ist daher eine Zeitschrift, die an keiner Anstalt fehlen darf, und die in der Bibliothek eines jeden Lehrers, der naturkundlichen Unterricht erteilt, vorhanden sein muß.

Walther Schoenichen.

[1] Vgl. die Besprechung des ersten Bandes im Jahrg. 1903 S. 237.

DIE HÖHERE SCHULE UND DIE GESUNDHEITSPFLEGE

Von K. A. Martin Hartmann

(Schluß)

Der Schularzt

So dringend notwendig es auch sein mag, die Lehrerschaft für die Schulhygiene zu interessieren, darüber darf man sich nicht täuschen, daß das Wirken auch des hygienisch gebildeten Lehrers allein noch nicht ausreicht. Der Lehrer kann keine speziellen medizinischen Kenntnisse besitzen und die Untersuchungsmethoden der Medizin nicht beherrschen. Darum muß dem Lehrer der Arzt zur Seite treten als der berufsmäßige Hüter und Wächter der Gesundheit. Von heute auf morgen kann das natürlich nicht geschehen, und das wäre auch nicht zu empfehlen. Aber wenn es einmal gelungen sein wird, einen breiten und tiefen Strom hygienischen Interesses in unsere höheren Schulen hereinzuleiten, dann wird zweifellos auch der Schularzt alle Aussicht haben, auf dem so vorbereiteten Boden mit Erfolg zu wirken. Bis wir so weit sind, könnte es sich höchstens darum handeln, ihn versuchsweise an einer solchen Schule anzustellen, die sich freundlich zu dem Gedanken stellt und so die Gewähr bietet für eine erfolgreiche Durchführung der Maßnahme.

Hier möchte aber zunächst dem Einwande zu begegnen sein, daß die ärztliche Aufsicht der höheren Schulen in Sachsen ja bereits den Bezirksärzten übertragen ist, so daß wir also dafür wenigstens den Schularzt nicht brauchten. Allerdings hat in Sachsen eine solche Beauftragung der Bezirksärzte stattgefunden, und zwar durch die ministerielle Instruktion vom 10. Juli 1884. Nach § 8 derselben sind die Bezirksärzte ausdrücklich ermächtigt, die höheren Schulen in bezug auf die in gesundheitlicher Hinsicht zu stellenden Anforderungen zeitweilig zu revidieren, nach vorherigem Vernehmen mit den betreffenden Rektoren, und es werden ausdrücklich die folgenden neun Punkte angeführt, auf die bei der Revision besonders geachtet werden soll:

'ob die Mauern und Wände trocken und rein sind,

ob der Fußboden der Schulzimmer eben, dicht und rein ist,

ob die Schullokale ausreichend hell und auch gegen grelles Sonnenlicht geschützt sind,

ob das Licht zur linken Hand der Schüler einfällt,

ob die Schulzimmer gleichmäßig erwärmt und die Schüler gegen strahlende Wärme geschützt sind,

ob die einzelnen Schulzimmer nicht überfüllt sind, so daß auf jedes Kind ein Klassenraum von wenigstens 2,5 Kubikmeter kommt,

ob durch fleißiges Öffnen der Fenster und Türen und durch geeignete Ventilationsvorrichtungen dafür gesorgt ist, daß auch nach mehrstündigem Unterricht die Luft in den Schulzimmern nicht in zu hohem Grade verunreinigt werde,

ob die Subsellien so konstruiert sind, daß sie den Schülern eine gesundheitsmäßige Schreibstellung ohne alle Schwierigkeit gestatten,

ob die Abtritte in genügender Zahl vorhanden, ob sie sachgemäß konstruiert und rein gehalten sind.'

Leider jedoch ist diese Verordnung, die nur von einer Ermächtigung, nicht aber von einer Verpflichtung der Bezirksärzte spricht, soweit meine Erkundigungen reichen, so gut wie toter Buchstabe geblieben. Trotz mehrfacher Anfragen ist mir aus sächsischen Gymnasien kein Fall bekannt geworden, wo der Bezirksarzt von der ihm zugewiesenen Ermächtigung zu gesundheitlicher Revision Gebrauch gemacht hätte. Da man aus anderen Bundesstaaten, wo ähnliche Verordnungen erlassen worden sind, ebenfalls erfährt, daß dieselben nur auf dem Papiere stehen, so muß man wohl allgemeine, mit der Natur des bezirksärztlichen Amtes zusammenhängende Verhältnisse als Erklärung annehmen.[1]) Der einzige Fall wohl, wo der Bezirksarzt für ein sächsisches Gymnasium tatsächlich in Funktion tritt, ist das Auftreten einer akuten ansteckenden Krankheit. Darum kann man Hermann Schiller kaum beipflichten, wenn er vor einigen Jahren Sachsen als den Staat bezeichnete, wo die Schulhygiene staatlich am besten organisiert sei; für die höheren Schulen wenigstens trifft dies nicht zu; hier ist eigentlich noch alles zu tun.

Sieht man also vom Bezirksarzt ab, so läßt sich eine wirksame ärztliche Aufsicht unserer Schulen wohl nicht anders erreichen als durch die Anstellung wirklicher Schulärzte, und auf diese wichtige Frage muß daher hier des näheren eingegangen werden.[2])

Gleich von vornherein möchte ich als Ergebnis meines Studiums der Frage die ganz entschiedene Überzeugung zum Ausdruck bringen, daß die höhere Schule alle Ursache hat, die Einrichtung des Schularztes herbeizuwünschen und dafür einzutreten. Die Befürchtung, die man in Lehrerkreisen noch jetzt manchmal antrifft, daß der Schularzt die Autorität des Rektors und der Lehrerschaft gefährden, zu allerhand Reibungen und zu manchen unliebsamen Störungen des Unterrichts Anlaß geben könnte, geht auf die allerdings ganz übertriebenen Forderungen zurück, die namentlich im Anfangsstadium der Bewegung ärztlicherseits erhoben worden sind. Ich denke hier namentlich an Hermann Cohn, der 1880 auf der Danziger Naturforscherversammlung eine geradezu diktatorische Machtfülle für den Schularzt verlangte, und der ebenso 1882 in Genf auf dem internationalen Hygienikerkongreß Thesen über den Schularzt

[1]) Vgl. die auf Hessen bezügliche Darlegung K. Rollers, Das Bedürfnis nach Schulärzten für die höheren Lehranstalten. Hamburg und Leipzig, L. Voß 1902. S. 19—26.

[2]) Vgl. besonders H. Schillers Schrift: Die Schularztfrage. Berlin 1899.

zur Annahme brachte, die ganz Unmögliches forderten. Solche Übertreibungen haben auf die Lehrerschaft der höheren Schulen abschreckend gewirkt und den Eindruck bei ihr hinterlassen, als wolle man ihr in dem Schularzte eine ganz neue Art von Vorgesetztem geben, als wolle man sie, wie erst neulich gesagt wurde, unter eine 'medizinische Fuchtel' stellen. Davon kann natürlich keine Rede sein und ist nirgends die Rede, wie sich sattsam gezeigt hat, seitdem man von der Theorie zur Praxis übergegangen ist. Trotz aller Befürchtungen, die zu Anfang erklärlich waren, ist die Einrichtung des Schularztes doch zur Einführung gekommen und hat sich von Jahr zu Jahr in Deutschland weiter ausgebreitet, namentlich seitdem das preußische Unterrichtsministerium durch Erlaß vom 18. Mai 1898 die Wiesbadener Schularztorganisation als vorbildlich für ähnliche Städte empfahl, und bereits in 234 verschiedenen Städten Deutschlands hat man Erfahrungen mit der Einrichtung gemacht, und diese Erfahrungen, das muß betont werden, sind wesentlich günstiger Art gewesen: da die Befugnisse der Schulärzte überall durch Dienstanweisungen genau umschrieben sind, und da in der Regel ausdrücklich festgesetzt ist, daß der Schularzt weder dem Direktor noch den Lehrern noch selbst den Schuldienern Befehle zu geben hat, so hat man von Kompetenzkonflikten nirgends etwas gehört; zwischen Lehrern und Schularzt hat sich ein freundliches Verhältnis herausgebildet, und mehrfach haben schon die Lehrer selbst in beredten Worten ihre Wertschätzung der Einrichtung zum Ausdruck gebracht.

Allerdings ist hier hinzuzufügen, daß die in Frage kommenden Schulen bisher fast ausschließlich Volksschulen gewesen sind, und daß es innerhalb des deutschen Reiches Schulärzte für höhere Schulen nur in Sachsen-Meiningen gibt, wo sie seit 1901 mit staatlichem Charakter bestehen. Außerhalb Deutschlands hat man Schulärzte für höhere Lehranstalten z. B. in Ungarn, wo sie sogar Sitz und Stimme in den Lehrerkollegien haben und in den oberen Klassen hygienischen Unterricht erteilen, und ferner im Reiche der aufgehenden Sonne, in Japan.

Unsere höheren Schulen haben sich bisher noch abseits der Bewegung gehalten, ohne daß man jedoch die dafür vorgebrachten Gründe als ausreichend ansehen könnte. Es wird gern gesagt, daß die hygienischen Verhältnisse in den Familien der Volksschüler viel ungünstiger liegen als in den Familien der höheren Schüler, und daß infolge dessen das Bedürfnis nach dem Schularzt für die letzteren lange nicht so dringend sei. Das ist aber doch nur in sehr bedingtem Maße richtig. Zwei Hauptübel jedenfalls, die so manche Leidenszustände ziemlich schwerer Art im Gefolge haben, Zirkulationsstörungen und Nervosität, sind in den oberen Schichten der Gesellschaft viel mehr verbreitet als in den unteren. Und ebenso ist Kurzsichtigkeit bei der Jugend der höheren Schulen weit mehr anzutreffen als bei der der Volksschulen; sie steigt bekanntlich von Klasse zu Klasse, ebenso wie der durchschnittliche Grad der Kurzsichtigkeit von Klasse zu Klasse zunimmt.[1]) Schon daraus folgt, daß es auch

[1]) Den meisten Lesern wird der Alarmruf Kaiser Wilhelms auf der Berliner Dezemberkonferenz von 1890 noch in der Erinnerung sein. Aus seiner eigenen Schülererfahrung

dem Schularzte höherer Lehranstalten an Arbeit keineswegs fehlen würde. Aber seine Funktionen hätten sich natürlich nach verschiedenen Richtungen zu erstrecken, und darauf möge nun hier etwas näher eingegangen werden.

In erster Linie hätte es der Schularzt mit der Revision der Schulbaulichkeiten und ihrer inneren Einrichtung zu tun, einschließlich der Turnhallen, und hier könnte er für uns ein äußerst wertvoller Bundesgenosse werden. Überall da, wo es sich um die Abstellung von Übelständen handelt, die in mangelhafter Einrichtung der Schulgebäude begründet sind, könnte er uns mit seinem fachmännisch begründeten Gutachten zu Hilfe kommen. Was wir selbst manchmal erfolglos anstreben, würden wir mit seiner Unterstützung viel eher Aussicht haben von den Verwaltungsbehörden zu erreichen. Und das ist nicht bloß eine Vermutung, das ist eine Erfahrung, die man schon vielfach an den Orten gemacht hat, wo ein Schularzt vorhanden ist.[1]) Auch in Sachsen läßt die Einrichtung der höheren Schulen mitunter noch zu wünschen übrig. Findet man auf der einen Seite manchmal eine wirklich freigebig ausgestattete Einrichtung, so ist sie an anderer Stelle zuweilen so rückständig, daß man sich nicht wundern darf, wenn das Publikum, soweit es in der Lage ist zu wählen, schließlich seine Gunst einer solchen Schule entzieht.

Aber das ist nur eine Seite der Einrichtung. Abgesehen von der sanitären Überwachung der Schulgebäude und ihrer Einrichtung hat der Schularzt es auch mit der sanitären Überwachung der Schüler zu tun, und auch hier kann er uns bei unserer Arbeit wertvolle Hilfe leisten. Davon natürlich ist keine Rede, daß er die Schüler im Krankheitsfalle zu behandeln hätte. Das wird nach wie vor Sache des Hausarztes sein. Nein, die Tätigkeit des Schularztes im Verhältnis zu den Schülern wird einen wesentlich prophylaktischen Charakter haben: er würde die Schüler bei ihrem Eintritt in die Schule, soweit nicht ein Attest des Hausarztes vorliegt, in bezug auf ihren Gesundheitszustand zu untersuchen und das Ergebnis schriftlich festzulegen haben; daraus würden sich

---

teilte er die Tatsache mit, daß sich unter den 21 Schülern seiner Kasseler Prima 18 Brillenträger befanden, d. h. über 85%, und unter diesen zwei, die mit der Brille nicht bis an die Tafel sehen konnten. — Prof. H. Cohn, der durch seine 1864—66 an 10000 Breslauer Schulkindern vorgenommenen Augenmessungen der Schulhygiene überhaupt einen außerordentlichen Anstoß gegeben hat, kam kürzlich in seinem Nürnberger Vortrage (Was haben die Augenärzte für die Schulhygiene geleistet und was müssen sie noch leisten?) erneut auf die Frage zurück und betonte, daß die Kurzsichtigkeit bei immer weiterer Verbreitung die Wehrkraft der Nation bedrohe, und daß es sich dabei um den Nachwuchs unserer Armee, die Einjährig-Freiwilligen und die künftigen Offiziere, besonders die der Marine handele. Regen, Nebel und Schnee mache den rekognoszierenden und die Distanz abschätzenden Offizieren die Brille illusorisch, und zumal in der Marine sei die Brille ganz besonders von Übel. Manche tüchtige und für den Seedienst begeisterte junge Leute hätten wegen selbst geringer Kurzsichtigkeit für untauglich erklärt werden müssen. Beunruhigend war die im weiteren Verlaufe des Vortrags von Prof. Cohn gemachte Mitteilung, daß er sowohl 1867, als 1881, als 1902 bei seinen Untersuchungen Breslauer Studenten 60% Kurzsichtige festgestellt habe.

[1]) Vgl. K. Roller, Das Bedürfnis nach Schulärzten für die höheren Lehranstalten. Hamburg und Leipzig, L. Voß 1902. S. 42—43.

naturgemäß gewisse praktische Ratschläge an Schule und Haus ergeben, deren Befolgung im Interesse der Schüler erwünscht wäre. Manche Gebrechen oder krankhafte Dispositionen, die erfahrungsgemäß den Lehrern und selbst den Eltern entgehen, würden durch diese Untersuchungen an das Licht kommen und schon in ihren Anfangsstadien wirksam bekämpft werden können, solange es noch Zeit ist. In periodischen Zwischenräumen würde die Untersuchung zu erneuern sein, zum mindesten bei solchen Schülern, bei denen eine krankhafte Disposition schon festgestellt worden ist oder offenkundig vorliegt. Für uns Lehrer, die wir die Aufgabe haben, im Unterrichte nach Möglichkeit zu individualisieren, würden solche Untersuchungen sehr wertvoll sein. Wir würden unsere Schüler dadurch viel genauer kennen lernen und in der Lage sein, sie auch richtiger zu behandeln; wir würden besser vor der Gefahr bewahrt bleiben, der mancher unterlegen ist, gewisse Unvollkommenheiten oder Vernachlässigungen unserer Schüler als sittliche Defekte anzusehen, während sie manchmal nur aus körperlichen Zuständen zu erklären sind, die wir nicht kennen. Es würde aber dadurch zugleich auch die weitgehende Verantwortlichkeit für das körperliche Wohl der Schüler, die man gern der Schule zuweist, in angemessener Weise entlastet werden, denn dann würde zweifellos an den Tag kommen, daß die Ursachen so mancher Leiden und Schäden der Schülerwelt mit nichten bei der Schule zu suchen sind, sondern im Hause, das oft in beklagenswerter Verkennung seiner Erziehungspflichten der Genuß- und Zerstreuungssucht der Jugend Vorschub leistet.[1]) In besonderen Fällen, wo das Fehlen eines Schülers namentlich der oberen Klassen von Verdacht erweckenden Umständen begleitet ist, würde der Schularzt im Auftrage des Rektors den Schüler in seiner Wohnung aufsuchen und durch persönliche Beaugenscheinigung oder Untersuchung vielleicht manches feststellen, was der Schule entgeht. Schon das bloße Vorhandensein eines Schularztes würde dazu beitragen, daß die Schüler sich auch außerhalb der Schule einer vernünftigen und hygienischen Lebensweise befleißigten, daß sie vor allem mehr Maß hielten im Genusse. Denn sie würden dann im voraus wissen, daß eine berufsmäßige Instanz in der Schule vorhanden ist, der Ausschweifungen nicht verborgen bleiben können.

Von ganz besonderer Wichtigkeit erscheint mir die hygienische Belehrung, die der Schularzt in gewissen Dingen besonders den Schülern der oberen Klassen wirksam erteilen könnte. Von Zeit zu Zeit würde er diese um sich versammeln, im Beisein des Rektors vielleicht, und mit der ganzen Autorität eines berufenen Vertreters der Gesundheitspflege, unterstützt zugleich durch seine persönliche Kenntnis der Schüler, gewisse Verhältnisse mit ihnen besprechen, deren rechtzeitige Kenntnis von der größten Wichtigkeit für jeden jungen Menschen ist, damit er nicht von vornherein ahnungslos seine Zukunft aufs Spiel setzt, damit er nicht sein eigenes Lebensglück, wie das Lebensglück

[1]) In seinem auf dem Nürnberger Kongreß gehaltenen Vortrage: 'Schule und Nervenkrankheiten' vertrat Sanitätsrat Dr. Wildermuth-Stuttgart die Ansicht, daß bei Entstehung von Nervenkrankheiten im kindlichen und jugendlichen Alter die Schule, im besonderen die geistige Überbürdung, nur eine ganz geringe Rolle spiele.

derer, die ihm einmal am nächsten stehen werden, leichtsinnig gefährdet. Ich denke hier namentlich an hygienische Belehrung über die verhängnisvollen Gefahren, die der Jugend durch sexuelle Ausschreitungen irgend welcher Art drohen. Vielleicht gibt es auch Lehrer, die diesen heiklen Gegenstand unterrichtlich behandeln könnten, namentlich wenn sie hygienisch gebildet sind, aber gefährlich ist dieses Gebiet für Lehrer, wie manche Fälle schon gezeigt haben, und größere Wirkung darf man sich hier jedenfalls vom Arzte versprechen. Er könnte und sollte belehrend und warnend auf diesem Gebiete auftreten, wo sachverständige Unterweisung der zum Mannesalter heranreifenden Jugend bitter not tut. Ist es doch eine tief beschämende Tatsache, daß der deutsche Student heutzutage einen beträchtlich hohen Prozentsatz zu den Geschlechtskrankheiten stellt, die am Marke unseres Volkes zehren. Den Studenten erst belehren zu wollen, dürfte oft zu spät sein. Nein, es ist unumgänglich nötig, daß die jungen Leute unserer höheren Schulen, ehe sie in die schrankenlose Freiheit des akademischen Lebens entlassen werden, aus berufenem Munde Aufklärung über die schweren Gefahren erhalten, die ihnen hier drohen, und denen so manche jetzt zum Opfer fallen.[1])

Wenn jemand glaubt, daß der hier empfohlene Gedanke nicht ausführbar ist, so möchte ich dem auf Grund eigener Beobachtung widersprechen. Nachdem obiges niedergeschrieben war, fand am 12. März 1904 im Evangelischen Vereinshause zu Leipzig für die oberen Klassen der höheren Schulen der Stadt, die durch Vermittlung der Rektoren geladen waren, eine Versammlung statt, bei der das Thema der Unsittlichkeit von Sanitätsrat Dr. med. Taube eingehend behandelt wurde. Etwa 200 Schüler, Primaner und Obersekundaner, auch einige Realschüler, hatten sich da eingefunden, auch eine Anzahl Lehrer, unter ihnen der Rektor des Realgymnasiums. Der Vortragende, ein älterer Herr von großer geistiger und körperlicher Frische, behandelte das Thema mit voller Offenheit, in ernster und würdiger Form, die um so mehr Eindruck machte, als man aus dem Ton seiner Stimme ein warmes Herz für die Jugend heraushörte. Vielleicht würde die Wirkung bei ganz freiem Vortrag noch stärker gewesen sein, doch mag zugestanden werden, daß die freie Behandlung gerade eines solchen Themas auch wieder ihre Schwierigkeiten hat. Von der großen Verbreitung der Geschlechtskrankheiten unter den Studenten ausgehend, behandelte der Redner, nach kurzgefaßter anatomischer Beschreibung der Geschlechts-

[1]) Die nämliche Forderung erhob mit Nachdruck Geh. Rat Prof. Waldeyer auf der 73. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Kiel, September 1901. Vgl. Verhandl. S. 20 ff. Ebenso wurde die Forderung neuerdings auf dem Nürnberger Kongresse, in den Verhandlungen der Abteilung C (Hygienische Unterweisung der Lehrer und Schüler) von vielen Seiten erhoben. Besonderes Interesse erweckte die von einem Kongreßteilnehmer gegebene 'Probelektion' über sexuelle Belehrung, die Reproduktion eines von ihm als Direktor einer höheren Lehranstalt aus Anlaß eines bestimmten Falles vor den oberen Schülern gehaltenen Vortrags. Auf Antrag des Lyzealdirektors Schwarz-Ostrau wurde beschlossen: 'Es sei zur Förderung der Frage: «Die sexuelle Aufklärung in den Schulen» seitens des geschäftsführenden Ausschusses des 1. internationalen schulhygienischen Kongresses eine aus 15 Mitgliedern bestehende ständige Kommission einzusetzen.'

organe, besonders eingehend die Syphilis, diese Geißel der modernen Kulturmenschheit, auf die er das uralte Bibelwort von den Sünden der Väter anwandte, die an den Kindern heimgesucht werden bis ins dritte und vierte Glied. Darauf folgte eine Darstellung der Prostitution, eine Charakteristik ihrer Opfer in beiden Geschlechtern und der Gesundheit und Familienglück vernichtenden Wirkungen, die sie unter der Menschheit hervorruft. Ein warmer Appell, den Geist auf edle Gedanken zu richten, der Verführung besonders des Alkohols zu widerstehen und den Geist nicht unter das Joch der Materie zu beugen, schloß den Vortrag, der unverkennbaren Eindruck auf die Zuhörer machte und vielen gewiß unvergeßlich sein wird, eine Schutzwehr in Stunden der Anfechtung. Ich saß während des Vortrags so, daß ich die Gesichter der jungen Leute beobachten konnte, und versichere, daß ich an keiner Stelle irgend etwas Unpassendes bemerkt habe. Drei Schüler verließen allerdings den Saal, als die Beschreibung der Geschlechtskrankheiten gegeben wurde, in der manche ekelerregende Einzelheiten vorkamen, allein das beweist nichts gegen eine solche Belehrung. Auch diese drei Schüler erhielten sicher einen tiefen Eindruck von den Gefahren, denen sie sich bei unsittlichem Lebenswandel aussetzen. Im Prinzip also wird man eine Belehrung, wie sie hier gegeben wurde, als wertvoll für die heranwachsende Jugend anerkennen müssen. Man sage ja nicht, daß dies Sache des Hauses ist. Das Haus schreckt in den meisten Fällen vor diesen Dingen zurück, und die Kenntnis derselben kommt dann in der Regel auf unsauberen Kanälen an die Jugend, für die dadurch eine direkte Gefährdung entsteht. Darum wird die höhere Schule an diesem Problem nicht vorübergehen können, und sie wird es am besten lösen, wenn sie dabei die Hilfe des Schularztes in Anspruch nimmt. Ein Schularzt, der die Schüler persönlich kennt und sie von Jahr zu Jahr in ihrer Entwicklung beobachtet hat, wird die Belehrung sogar mit noch größerer Wirkung geben können als ein den Schülern fremder Arzt, weil es ihm möglich sein wird, in seine Behandlung auch persönliche Beziehungen einzuflechten und besondere Verhältnisse zu berücksichtigen, von denen er durch sich selbst oder durch Mitteilung der Lehrer Kenntnis erhalten hat.[1])

Im Anschluß an das Wirken des Schularztes nach dieser Seite sei hier bemerkt, daß man auch daran denken könnte, ihm die Ausbildung älterer Schüler im Samariterdienste zu übertragen. Ein entsprechender Versuch, der sehr befriedigte, wurde schon 1902 am Wurzener Gymnasium gemacht, indem ein ehemaliger Schüler der Anstalt, Dr. med. Lommatzsch, 22 Primanern und Sekundanern, die sich freiwillig gemeldet hatten, unentgeltlich Samariterunterricht erteilte. Vom 12. April an wurde die Ausbildung der Schüler in

---

[1]) Nach Wehmers Encycl. Handbuch der Schulhygiene S. 990 hält an manchen höheren Schulen Ungarns der Schularzt den Abiturienten nach der Reifeprüfung einen Vortrag über sexuelle Krankheiten und Verhütung derselben. In einer unteren Klasse der Staatsrealschule im V. Bezirke zu Budapest hielt vor einigen Jahren der Schularzt infolge Aufforderung des Direktors einen Vortrag über die schädliche Wirkung der Onanie.

12 Doppelstunden so weit gefördert, daß diese am 15. Juni eine öffentliche Prüfung mit sehr erfreulichem Ergebnisse ablegen konnten.

Noch möchte ich hier auf die wichtige Bestimmung hinweisen, die in die Dienstordnung der Sachsen-Meiningischen Schulärzte aufgenommen ist: daß auch eine genaue Untersuchung der abgehenden Schüler hinsichtlich ihres künftigen Berufes stattzufinden hat. 'Es ist besonderer Wert darauf zu legen', heißt es da, 'daß die Angehörigen in der Lage sind, sorgfältig zu prüfen, ob die körperlichen Eigenschaften und der Gesundheitszustand für den künftigen Beruf, namentlich für das Studium oder für das gewählte Studienfach oder für einen anderen auf Verwendung im Staatsdienste abzielenden Bildungsgang vollkommen ausreichen und die ins Auge gefaßte Wahl vollkommen rätlich erscheinen lassen. Den Angehörigen sind daher vom Schularzte hierüber die zweckdienlichen Mitteilungen zu machen.' Nach dieser Organisation also würde der Schüler von seinem Eintritt in die Schule bis zu seinem Abgange unter schulärztlicher Obhut stehen und zweifellos vor manchen Gefährdungen dadurch bewahrt bleiben. Auch ihm wird der Schularzt ein Freund und Helfer sein, dessen Rat ihm für das ganze weitere Leben von größter Bedeutung werden muß.

Faßt man die Wirksamkeit des Schularztes in der Weise auf, wie ich versucht habe sie hier zu skizzieren, so lassen sich vom pädagogischen Standpunkte aus kaum begründete Einwände dagegen erheben, und man darf wohl hoffen, daß diese Auffassung im höheren Lehrerstande mehr und mehr durchdringen wird.[1]) Die finanzielle Schwierigkeit ist natürlich vorhanden, denn es ist von vornherein klar, daß ein wirksamer schulärztlicher Dienst nicht ohne Geldmittel eingerichtet werden kann. Doch kann dies Bedenken unmöglich da im Wege stehen, wo es sich für die Lehrerschaft zunächst nur darum handeln kann, zu der Frage einmal grundsätzlich Stellung zu nehmen. Wird die Forderung als berechtigt anerkannt, so werden früher oder später auch die Geldmittel flüssig gemacht werden, die zu ihrer Verwirklichung gehören.

Über die Höhe der nötigen Mittel wolle man sich aber auch keiner übertriebenen Vorstellung hingeben. Sie würden natürlich sehr beträchtlich sein, wenn man den Schularzt im Hauptamte anstellen wollte. Das ist aber nirgends bisher in Deutschland geschehen und kann für absehbare Zeit gar nicht ins Auge gefaßt werden. Jetzt kann es sich nur darum handeln, den Arzt als hygienischen Hilfsarbeiter in den Dienst der Schule zu stellen und ihn daneben seine Praxis betreiben zu lassen. In dieser Form ist der Gedanke wohl ausführbar. Will man nicht eine Besoldung durch Staat oder Gemeinde einführen, so ließe sich auch ein entsprechender Beitrag pro Schülerkopf erheben, wie man ja ähnlich auch für die Schülerbibliotheken verfährt. Wollte man z. B. 1 Mark jährlichen Beitrags für den Schüler festsetzen, so würde gewiß kein

[1]) Nach[illegible] [illegible]richt sich neuerdings für die obige Forderung auch Prof. Otto Lyon aus, in [illegible] [illegible]n Aufsatze: 'Die Schule der Gegenwart im Lichte der Gemeindeverwalt[illegible] [illegible] d. deutschen Unterricht, XVIII 8 (Jan. 1904). Auch er begrüßt die [illegible] [illegible] Bundesgenossen und Mitstreiter des Lehrers'. Aber natürlich gilt [illegible] [illegible]ulen nicht minder als für Gemeindeschulen.

Vater dagegen Widerspruch erheben, und für diesen Preis ließe sich die Einrichtung sehr wohl schaffen. Ja, im Herzogtum Sachsen-Meiningen kommt sie sogar noch billiger zu stehen.[1]) Dort kostete sie im Jahre 1901 bei etwa 40000 Schülern 30 Pf. pro Kopf, ein Betrag, der sicher überall aufgebracht werden könnte, als eine Kapitalanlage, die reiche Zinsen für die Zukunft tragen würde. Die erste Voraussetzung aber für die Verwirklichung des Gedankens ist die Zustimmung der höheren Lehrerschaft; sie vor allem müßte die bisher beobachtete zweifelnde, wenn nicht gar mißtrauische Haltung gegenüber der Einrichtung aufgeben und den Schularzt als das begrüßen, was er in der Tat sein wird, als einen Freund und Helfer.

Die hygienische Belehrung und Gewöhnung der Schüler

Wie schon oben bemerkt, würde der Schularzt den älteren Schülern hygienische Unterweisung zu erteilen haben. Dasselbe aber müßte natürlich auch von seiten der Lehrer geschehen, und zwar auf allen Klassenstufen, von unten angefangen. Selbstverständlich soll hier nicht der Einfügung eines neuen Faches in den Lehrplan der höheren Schulen das Wort geredet werden.[2]) Nein, es soll die fragliche Belehrung nur gelegentlich gegeben werden, im Anschluß an besondere Vorkommnisse oder an besonders geeignete Unterrichtsstoffe, und die Belehrung muß unterstützt werden durch eine feste hygienische Gewöhnung. Wenn auch alle Lehrer hier zusammenwirken müssen, so könnten doch besonders die Ordinarien, namentlich die der unteren Klassen, wo der Grund zu guter Gewöhnung gelegt wird, hier eine sehr fruchtbare Tätigkeit entfalten und sich um das Wohl der ihnen anvertrauten Jugend große Verdienste erwerben. Nach der sächsischen Ausführungsverordnung von 1877 liegt ihnen die Aufsicht über Fleiß und Betragen der Schüler ihrer Klasse ob. Das ließe sich zweckmäßig dahin erweitern, daß ihnen auch die besondere Aufsicht über alles das obläge, was unter den Begriff der Gesundheitspflege fällt. Bei den kleineren Schülern, besonders bei den Gymnasialrekruten, würde z. B. streng darauf zu halten sein, daß sie Frühstück mit in die Schule bringen, und ihnen zu erklären sein, daß sie nicht vier Stunden geistig arbeiten können, ohne Nahrung zu sich zu nehmen. Die hygienische Kardinaltugend der Reinlichkeit, deren ungeheure Tragweite man heutzutage, im Zeitalter der Erforschung der Mikroorganismen, noch ganz anders begreift als früher, müßte den Sextanern vom ersten Tage an nachdrücklich eingeschärft und mit zäher Konsequenz auf richtige Gewöhnung in dieser Hinsicht hingewirkt werden.[3]) Die Jungen müssen ausdrücklich dazu angehalten werden, sich vor Betreten der Schule die Füße sorgfältig zu reinigen, an den Scharr-

[1]) Vgl. Leubuscher, Staatliche Schulärzte. Berlin, Reuther & Reichard 1902.

[2]) Dies verlangt z. B. Vollert, Wehrkraft und Volkserziehung, in der Zeitschr. f. Turnen und Jugendspiele 1901 S. 209, H. Pudor, Hygiene als Unterrichtsgegenstand, im Pädagog. Archiv 1902 S. 534 ff.

[3]) In seinem auf dem Nürnberger Kongresse gehaltenen Vortrage: 'Verhütung der Infektionskrankheiten in der Schule' sagte der berühmte Mediziner Prof. Hueppe geradezu: 'Der Kampf gegen die Tuberkelbazillen ist identisch mit der Erziehung zur Reinlichkeit.'

eisen vor der Tür und auf den Matten im Flur, und man muß ihnen dabei begreiflich machen, daß es sich hier keineswegs bloß um eine Frage der Schicklichkeit handelt, sondern auch um eine Gesundheitsfrage, denn der hereingeschleppte Straßenschmutz, der so manche Krankheitskeime enthalten kann, wird allmählich zu Staub, und der Staub gelangt beim Atmen in die Lungen. Ebenso müssen die Jungen von vornherein daran gewöhnt werden, nicht mit schmutzigen Fingern oder trauernden Fingernägeln zu erscheinen, und im Notfalle sind sie sofort zur Säuberung anzuhalten. Auch hier wird die Lehre von den Mikroorganismen in volkstümlicher Form heranzuziehen sein, und ihnen z. B. gesagt werden können, daß man sogar im Fingernagelschmutz zahlreiche Lungenschwindsuchtskeime nachgewiesen hat. Das Kauen an den Fingernägeln kann also geradezu infizierend wirken. Hat der beauftragte Schüler unterlassen, den Tafelschwamm zu befeuchten, so gibt das Gelegenheit zu erklären, daß der beim Abwischen der Tafel mit trockenem Schwamm entstehende Kreidestaub in die Luft übergeht und zu ihrer Verschlechterung beiträgt. Ebenso belehre man sie beizeiten über die Wichtigkeit einer sorgsamen, regelmäßigen Zahnpflege; die Zahnkaries ist nach schulärztlichen Untersuchungen sehr weit verbreitet, nach einer Resolution des Kopenhagener internationalen Zahnärztekongresses von 1894 hat sie heutzutage sogar epidemischen Charakter, und mangelhafte Zahnpflege ist nicht bloß für die Betroffenen eine Ursache mancher leiblichen Störungen, sondern auch für Schulzimmer eine Quelle der Luftverschlechterung. Daß das Spucken auf den Fußboden in Schulgebäuden schlechterdings unstatthaft ist, sollte sich eigentlich von selbst verstehen, muß aber doch den Schülern gesagt und erklärt werden, da sie Erwachsene so viel dieser Unsitte huldigen sehen.[1])

Daß die Lehrer selbst in ihrem ganzen Handeln und Verhalten hygienisch möglichst vorbildlich auf die Schüler einwirken sollen, braucht nicht erst bewiesen zu werden: denn das Beispiel des Erziehers gibt stets die allerwirksamste Belehrung. Theoretisch wird das gewiß von keiner Seite bestritten, ob aber auch im konkreten Falle immer so gehandelt wird, das ist vielleicht nicht so ganz sicher. Man nehme z. B. einmal die Frage des Tabakrauchens, das ja in allen unsern Schulordnungen eine Rolle spielt. Daß Erwachsene sich allmählich an die schädliche Wirkung des im Tabak enthaltenen Giftes akkommodieren können, wie man sich an jedes Gift gewöhnen kann, auch z. B. an den Alkohol, soll zugestanden werden. Darüber aber sind die Sachverständigen einig, daß das Rauchen für einen noch im Wachstum begriffenen jungen Menschen durchaus schädlich ist, daß es Herz- und Verdauungsstörungen, Appetitlosigkeit, Schlaflosigkeit und geistige Schwerfälligkeit hervorruft, daß es das ganze Zentralnervensystem in ungünstiger Weise beeinflußt. Wenn dem so ist, darf man es da für genügend ansehen, wenn die Schule sich damit begnügt, den Schülern der oberen Klassen das öffentliche Rauchen zu unter-

[1]) Käthe Schirmacher (Der Lotse II 19) spricht sogar von einem 'Speiteufel', dessen 'schleimigen Heldentaten du auf den Stiegen der Bahnhöfe, den Trittbrettern der öffentlichen Verkehrsmittel, in den Wartesälen, den Postbureaus, überall begegnest'.

sagen und das häusliche Rauchen, das ihnen vom hygienischen Standpunkte aus besonders schädlich ist, als gestattet ansieht?[1]) Eine geeignete Belehrung wäre hier sehr am Platze, sodann aber müßten sich die Lehrer jedenfalls innerhalb der Diensträume der Schule während der Dienststunden unbedingte Enthaltsamkeit auferlegen. Das geschieht doch nicht immer. Es wird glaubhaft versichert, daß es Lehrer gibt, die vom Lehrerzimmer bis an die Tür ihrer Klasse rauchen, ja die sogar vor den Blicken der Schüler, auf dem Schulkorridore promenierend, rauchen. Anstatt die Schüler vom Rauchen zurückzuhalten, gibt man ihnen so durch das eigene Beispiel einen starken Anreiz.

Besonders dringend nötig ist es, daß die Jugend der höheren Schulen über die Gefahren des Alkoholismus aufgeklärt werde, der ja für uns ein großes soziales Problem ist, und man kann es unseren Behörden nur Dank wissen, daß sie neuerdings nachdrücklich darauf hingewiesen haben. Ich denke hier namentlich an den Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 31. Januar 1902 und an die sächsische Generalverordnung vom 10. Mai desselben Jahres. Ist aber, möchte man hier fragen, den behördlichen Anregungen in dieser Frage, die H. Schiller geradezu für fundamental erklärt, überall mit dem vollen Ernste nachgegangen worden, den die Schwere der Gefahr verlangt?[2]) Es wäre sehr von Interesse zu erfahren, welche Maßnahmen die höheren Schulen im Sinne der genannten Erlasse ergriffen haben. Hat man z. B. seitdem eine regelmäßige Belehrung über den Alkoholismus eingeführt? Hat man an vielen höheren Schulen das vom kaiserlichen Gesundheitsamte herausgegebene Alkoholmerkblatt verwertet? Sind die höheren Lehrer zahlreich, die seitdem den hochverdienstlichen deutschen Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke durch Beitritt unterstützen, einen Verein, dessen Wirken in direktem Zusammenhange steht mit den genannten Erlassen? Gibt es höhere Schulen, die die sog. Abiturientenkommerse ausdrücklich mißbilligen und jede Teilnahme daran ablehnen? Hat man schon alkoholfreie Schulspaziergänge eingeführt, sei es auch nur für die unteren Klassen, um zunächst auf die jüngsten Generationen einzuwirken?[3]) Daß eine Maßnahme wie die zuletzt genannte aus-

---

[1]) In der 'Times' (Weekly Edition 22. 1. 1904) erschien kürzlich ein geharnischter Aufruf zur Bekämpfung des Rauchens jugendlicher Personen, der von hervorragenden Persönlichkeiten besonders der medizinischen Welt unterzeichnet war. In Norwegen und Japan hat man schon polizeiliche Maßnahmen gegen das Rauchen von Knaben eingeführt, ebenso ganz neuerdings in Neusüdwales. Auf dem Nürnberger Kongreß vertrat Realschulprofessor Dr. Stanger-Trautenau vom ärztlichen, ästhetischen und sittlichen Standpunkte aus die Berechtigung des Rauchverbots für die Jugend.

[2]) Bei den Nürnberger Kongreßverhandlungen wurde von einer Seite bemerkt, daß die Volksschullehrer durchschnittlich ernster gegen den Alkoholismus kämpfen als die vielfach an studentischen Trinksitten hängenden akademisch gebildeten Lehrer. Es wäre dringend erwünscht, daß man auf dem nächsten Kongresse für Schulgesundheitspflege derartiges nicht mehr sagen könnte.

[3]) H. Schiller bemerkt einmal (Die Schularztfrage S. 28), daß es manche Lehrer gibt, die erhöhten Alkoholgenuß der Schüler bei Schulausflügen für etwas Selbstverständliches halten. Wenn dies wahr ist, würde darin ein neuer Beweis dafür liegen, daß die Kenntnis der Hygiene im höheren Lehrerstande noch wenig verbreitet ist.

führbar ist, hat man an einzelnen Orten schon gezeigt, so in der deutschen Schweiz, so am Gymnasium von Rendsburg, wo Direktor Wallichs bei den Klassenausflügen im Sommer selbst von seinen Primanern spartanische Enthaltsamkeit forderte. Niemand, der die wirklichen Verhältnisse kennt, wird leugnen wollen, daß es hohe Zeit ist, nach der hier in Rede stehenden Seite etwas Wirksames zu tun. Das unmäßige Trinken ist unter der Jugend unserer höheren Schulen, Gott sei es geklagt, noch immer weit verbreitet, und namentlich sind die im Verborgenen blühenden Schülerverbindungen ein Sitz dieses Übels. Wer nicht weiß, wie es da zugeht, der lese einmal die einschlägige Schrift Pilgers, oder aus neuerer Zeit die den gleichen Gegenstand behandelnde Schrift des Münchener Nervenarztes Franz Schmidt; er wird erschrecken über das Bild roher, stumpfsinniger Völlerei, das die Schüler da bieten, und über die verhängnisvollen Folgen, die daraus hervorgehen. Mit der Form der Verbindung oder ohne sie, hier liegen in der Tat die Quellen des Versagens so mancher jungen Leute gegenüber den Anforderungen der Schule. Die Gymnasiasten tuen es leider den Studenten nach, deren Trinkersitten zum Teil noch wahrhaft mittelalterliches Gepräge haben und oft wie eine Negation der höheren Geistesbildung erscheinen, die sie erlangt haben. Zahlreiche junge Leute zerrütten sich allmählich auf diesem Wege, oder verkümmern so, daß sie wie halbgebrochen erscheinen und im späteren Leben nicht entfernt das leisten, was sie nach dem ihnen anvertrauten Pfunde hätten leisten sollen. Freilich handelt es sich hier um eine Erscheinung, die mit einem nationalen Übel zusammenhängt — Fürst Bismarck nannte es einmal den Diabolus germanicus —, die mit festgewurzelten Gewohnheiten verknüpft ist, die uns sogar im goldnen Schimmer der Poesie entgegentritt, und gegen die der Kampf daher überaus schwer ist. Aber gerade die höhere Schule, aus der die künftigen Führer des Volkes hervorgehen, sollte es für eine ernste Aufgabe halten, diesen Kampf mitzukämpfen, damit die Führer nicht einmal durch ihr eigenes Beispiel zu Verführern werden. Bloße Verbote helfen hier nicht, und selbst strenge Strafen für Ausschreitungen schlimmer Art, wie sie von Zeit zu Zeit unter der Wirkung des Alkohols verübt werden, können das Übel nicht an der Wurzel fassen. Strafen sind notwendig, aber höher noch steht das Vorbeugen, und gerade die vorbeugende Tätigkeit sollte von der Schule mit vollem Ernste aufgenommen werden. Mit moralischen Gründen allein ist dem Übel nicht beizukommen. Besser sind schon gewisse indirekte Bekämpfungsmethoden, wie Ablenkung des Geselligkeitstriebes der Schüler auf gesunde und edle Gebiete, aber wirksam besonders ist die Bekämpfung vom Standpunkt der Hygiene aus, und auf dieser Basis kann sie jetzt ganz anders geführt werden als noch vor 20 Jahren, wo es eine Alkoholforschung kaum gab. Man weiß jetzt, daß der Alkohol nur scheinbar ein Stärkungsmittel und ein Wärmemittel ist, daß er die geistige Tätigkeit nur scheinbar und vorübergehend erhöht, in Wirklichkeit aber herabsetzt, daß er besonders verantwortlich ist für die Überhandnahme der Nervosität, daß er die Widerstandsfähigkeit des Körpers gegen Krankheiten vermindert, daß er namentlich prädisponiert für Tuberkulose und

so im großen und ganzen zur Verkürzung der Lebensdauer beiträgt. Geben nicht die großen englischen Lebensversicherungen allen Abstinenten einen Prämienrabatt von ungefähr 10 %? Und anderseits weiß man jetzt, welch unheimliche Zusammenhänge bestehen zwischen Alkohol und Verbrechen, zwischen Alkohol und Geisteskrankheit. Gefängnisse, Zuchthäuser und Irrenhäuser füllen sich immer von neuem unter der Wirkung der so weit verbreiteten Unmäßigkeit im Trinken. An solchen Tatsachen darf die höhere Schule nicht vorbeigehen, wenn anders sie nicht bloß unterrichten will, sondern auch erziehen. Und namentlich seitdem die Wissenschaft auf Grund der epochemachenden Untersuchungen Demmes (1890) die verhängnisvolle Wirkung des Alkohols auf den jugendlichen Organismus genau festgestellt hat, Untersuchungen, die durch Ärzte der verschiedensten Länder wiederholt und bestätigt worden sind, seitdem die Wissenschaft den Nachweis geliefert hat, daß Alkohol für den jugendlichen Körper bis zum Alter von etwa 16 Jahren unbedingt schädlich ist, kann und darf es auch die höhere Schule nicht ablehnen, die richtigen praktischen Folgerungen aus diesen Feststellungen zu ziehen, und muß in ihrem eigenen Interesse wie in dem ihrer Schüler durch Belehrung auf diese einwirken, um körperlicher, geistiger und sittlicher Verkümmerung oder gar Entartung rechtzeitig vorzubeugen.[1])

Wenn auf diesem Gebiete wie anderwärts die Lehrer aller Fächer es in der Hand haben, die Schüler zu belehren und im Sinne vernünftiger Gewöhnung zu beeinflussen, so fließt doch die Quelle hygienischer Belehrung überhaupt besonders reichlich in den naturwissenschaftlichen Fächern, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Chemie und Physik, und ihre Lehrer könnten unter diesem Gesichtspunkte ganz besonders segensreich wirken. Bei der hergebrachten Stoffwahl könnte man vielleicht auf manches verzichten, was oft nur der Vollständigkeit halber vorgebracht wird, um bald wieder der Vergessenheit anheimzufallen, und dafür besonders die zahlreichen Momente betonen, die eine hygienische Bedeutung haben und geradezu zum Wohlbefinden, zum Lebensglücke der Menschen beitragen. Wie das im einzelnen auszuführen wäre, ist nicht meines Amtes hier darzulegen; ich verweise hier besonders auf die bei B. G. Teubner erschienene Schrift von Trzoska: Der Unterricht in der Gesund-

[1]) Diejenigen Amtsgenossen, die an den bittern Ernst der hier behandelten Frage noch nicht glauben, die jüngeren Herren besonders, die noch im Banne studentischer Auffassung stehen und meinen mit Scherzworten darüber hinwegzukommen, seien angelegentlichst auf eine Studie verwiesen, die der Kgl. Oberarzt Dr. Georg Ilberg unter dem Titel: 'Soziale Psychiatrie' veröffentlicht hat, in der Monatschrift für soziale Medizin S. 321—335 (1904). Auf Grund einer reichen psychiatrischen Beobachtung schreibt der Verfasser u. a. S. 326: 'In allen Kreisen sollte sich die Anschauung immer mehr einbürgern, daß es etwas Unanständiges ist, viel zu trinken oder sich gar zu betrinken. Wieviel Notstand würde vermieden, wieviel venerische Krankheiten kämen in Wegfall, wieviel Übertretungen, Vergehen oder Verbrechen, namentlich auch Sittlichkeitsdelikte, blieben unausgeführt, wenn die Mahnungen zur Mäßigkeit beherzigt würden. — Wahrhaftig, die menschenfreundlichen Bestrebungen der Antialkoholisten verdienen, sollten sie auch manchmal über das Ziel hinausschießen, namentlich auch vom Standpunkte der sozialen Psychiatrie allseitige Anerkennung und uneingeschränkte Förderung.'

heitslehre auf den höheren Lehranstalten. Den Eindruck hat man bei der Lektüre dieses Schriftchens, daß eine hygienische Zuspitzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts ganz gewiß auf das Interesse unserer Jugend rechnen könnte.

Endlich ließe sich eine weitere Hilfe bei der Erziehung unserer Jugend zu hygienischer Einsicht gewinnen durch die Aufnahme geeigneter Texte in deutsche und fremdsprachliche Lesebücher, die in den Unterrichtsstunden zum Gegenstande der Besprechung und Erläuterung gemacht werden könnten.[1]) Soweit solche Texte noch nicht vorhanden sein sollten, so müßten sie geschrieben werden, am besten durch Hygieniker, die die Gabe klarer und geschmackvoller Darstellung besitzen. Die Sache ist wichtig genug, um sie einmal zum Gegenstande eines Preisausschreibens zu machen. Auch in die Schülerbibliotheken wären geeignete Schriften populärwissenschaftlichen Inhalts aufzunehmen, namentlich auch solche über den Alkoholismus, und die Schüler zum Lesen derselben anzuregen.

Daß bei dieser Erziehungsfrage nicht bloß die Schule in Betracht kommt, sondern daß hier auch das Haus ein schwerwiegender Faktor ist, bedarf kaum der näheren Ausführung. Man sollte nur endlich aufhören, kurzerhand zu erklären: Die Sorge für die Gesundheit der Schüler ist Sache des Hauses, und das Haus muß daher vor allem seine Gewohnheiten reformieren. Ein solcher Verzicht entspricht keinesfalls der Wichtigkeit der Gesundheitsfrage, an der der Staat ein großes Interesse hat, bei der die ganze Zukunft unseres Volkes in Frage steht, und übersieht auch den Umstand, daß das Haus, wie man richtig gesagt hat, tatsächlich aus fast ebenso vielen einzelnen Häusern besteht, als Schüler vorhanden sind, während die Schule ein konzentrierter Organismus ist, der eben deshalb eine starke Wirkung ausüben kann, wenn er nur will. Dieses Verhältnis sollte nach Kräften benutzt werden, und das kann wohl geschehen, wenn der Leiter der Schule durch den Umfang der ihm zugewiesenen Geschäfte nicht überlastet ist. So sollten z. B. die Pensionen auswärtiger Schüler einer hygienischen Beaufsichtigung unterzogen werden, und nur solche Pensionen sollten genehmigt werden, deren Inhaber ein gewisses Maß von Verpflichtungen auf sich nehmen. Man könnte sich denken, daß der Leiter der Schule die Pensionsinhaber von Zeit zu Zeit zu freien Besprechungen einlüde und dabei in geeigneter Weise auf sie einwirkte. Vor allem aber müßte nichts unversucht gelassen werden, um die Eltern der Schüler zu gemeinsamer einheitlicher Arbeit in ernsten Fragen zu gewinnen, so z. B. in der Alkoholfrage, auf die man immer wieder zurückkommen muß, weil sie zu wichtig ist für die Zukunft unseres Volkes. Um hier etwas ganz Praktisches anzugeben, möchte ich auf die reiche populäre Flugschriftenliteratur hinweisen, die die deutsche Mäßigkeitsbewegung gezeitigt hat, kleine billige Blätter, die in gedrängter Form die gesicherten Ergebnisse der Alkoholforschung mitteilen, so z. B. das von Dr. Bode herausgegebene Flugblatt: Warum wir unsern Kindern keinen Wein und kein Bier geben (8 S. 10 Pf.). Dies Flugblatt sollte

[1]) Vgl. den Aufsatz 'Alcohol' in Meier u. Aßmanns Englischem Lesebuch, Oberstufe, S. 190—195.

einmal von Schulwegen an die Eltern aller neuaufgenommenen Sextaner verschickt werden, mit einem gedruckten Begleitschreiben des Rektors, worin die Eltern um ihrer Liebe zu den Kindern willen dringend ersucht werden, das Flugblatt zu lesen und ihren Kindern gegenüber darnach zu handeln. Mancher von dem so ausgestreuten Samen würde gewiß auf fruchtbaren Boden fallen und zur Bewahrung unserer heranwachsenden Jugend dienen. Man beachte wohl, daß die schwerste Arbeit im Kampfe gegen die Alkoholseuche getan wäre, wenn es gelänge, die Kinder bis etwa zum 16. Jahre von der Ansteckung ganz frei zu erhalten. Der Alkoholismus ist eine Giftpflanze, die man nicht dadurch beseitigt, daß man ihre Blütenkrone abschlägt, sondern deren Wurzeln man ausroden muß, und das geschieht, wenn man im Kindesalter anfängt.

Neben gedruckten Mitteilungen wäre natürlich auch an direkte persönliche Einwirkung zu denken, sei es im Einzelverkehr, sei es in freien Zusammenkünften, wo die Eltern je nach den Klassen der Schüler vereinigt werden könnten. In dieser Hinsicht sei hier namentlich an den sehr beachtenswerten Vortrag erinnert, den der Wiener Gymnasialdirektor Thumser auf dem letzten Hallenser Philologentag hielt: 'Über Bedeutung und Entwicklungsfähigkeit der Elternabende an den höheren Schulen', und an die darauf folgende interessante Debatte.[1]) Notwendig wäre auch in den Großstädten eine Einigung der verschiedenen höheren Schulen zu planmäßiger Bekämpfung der Übel, unter denen sie mehr oder weniger alle leiden. Da zwischen den Schülern der verschiedenen Anstalten so vielfache Verbindungsfäden hin- und herlaufen, so sind gewisse gemeinsame Richtlinien in der Bekämpfung unentbehrlich, sonst tragen die Schulen selbst gegenseitig zur Abminderung ihrer Autorität bei. Auch hier heißt es: 'Einigkeit macht stark.' Gewiß handelt es sich hier um eine schwere Aufgabe, aber keinesfalls darf die Schwierigkeit uns abschrecken, ihre Lösung in Angriff zu nehmen, wenn anders sich die Schule nicht selbst zur Sisyphusarbeit verurteilen will.

Der schulhygienische Rat in der Zentralbehörde

Ein weiteres Glied in der Kette der so dringend benötigten Reformen würde die Anstellung eines vortragenden schulhygienischen Rates am Sitze der Zentralbehörde sein, wie sie schon Hermann Schiller verlangt hat. Das sieht zunächst wie eine schwer ausführbare Forderung aus, reicht aber doch bei weitem nicht an das heran, was man z. B. in Japan geschaffen hat, wo es im kaiserlichen Unterrichtsministerium eine eigene schulhygienische Abteilung gibt. Jedenfalls könnte schon ein schulhygienischer Rat segensreich wirken. Man mag nun die Reform mit einer solchen Einrichtung beginnen oder sie als krönenden Schlußstein in das Gebäude einfügen, sicher würde sie einen großen Fortschritt bedeuten. Ein solcher Rat wäre gleichsam ein Zentral-

[1]) Dr. Hauschild, der Begründer des modernen Gesamtgymnasiums in Leipzig (seit 1849), führte als Direktor der IV. Leipziger Bürgerschule in den sechziger Jahren Elternabende ein, die er im Schulsaale abhielt. Er gehörte auch zu den eifrigen und folgerichtigen Vertretern der Körperpflege bei der Jugenderziehung.

organ der Gesundheitspflege, von dem bedeutsame Anregungen nach allen Seiten ausgehen würden. Jede Lehr- und Prüfungsordnung hätte er vor ihrer Veröffentlichung vom schulhygienischen Standpunkte aus zu begutachten, und die im Texte dieser Ordnungen von ihm gegebenen Hinweise würden für die gesamte Lehrerschaft eine gewichtige Mahnung zu sorgsamer Beachtung der gesundheitlichen Gesichtspunkte sein. Auch die Stundenpläne der einzelnen Schulen würde er vom hygienischen Standpunkte aus zu prüfen und Änderungen da zu verlangen haben, wo es angezeigt wäre.[1])

Ein anderer wichtiger Teil der Funktionen dieses Rates würde ferner die periodisch vorzunehmende hygienische Inspektion der Schulen sein, und aus den dabei gewonnenen Unterlagen würde er nicht verfehlen, praktische Schlußfolgerungen zu ziehen und am Sitze der Behörde zu vertreten. Auch zu den Plänen neuer Schulbauten würde er gutachtlich sich zu äußern haben und mit Rücksicht auf das bei den Architekten leider nicht immer genügend vorhandene schulhygienische Verständnis zum mindesten darüber wachen, daß nicht offenbare Konstruktionsfehler, die man längst als solche erkannt hat, immer von neuem wieder begangen werden. Hätten die höheren Schulen einen derartigen berufsmäßigen Anwalt ihrer hygienischen Interessen schon früher besessen, so würde wohl schon mancher Übelstand, unter dem die Lehrerschaft noch leidet, beseitigt sein. Dem hygienischen Rate würden natürlich auch die Schulärzte unterstellt sein, und von Zeit zu Zeit würde er Konferenzen mit ihnen abhalten zum Zwecke des Austausches der von ihnen gemachten Erfahrungen und der Anbahnung eines möglichst einheitlichen Verfahrens in wichtigeren Dingen.

Endlich würde der Rat auch die berufene Persönlichkeit sein, der man die Leitung schulhygienischer Fortbildungskurse für die Lehrer unserer höheren Schulen anvertrauen könnte. Die reiche Erfahrung auf dem Gebiete des Schulwesens, die ihm noch in anderem Maße zu Gebote stände als einem Professor der allgemeinen Hygiene, würde auf diesem Wege den Männern der Schulpraxis in lebendigem Verkehre zugänglich gemacht und zur Hebung unseres Schulwesens verwertet werden. Kurz, an Arbeit für den hygienischen Rat würde es nicht fehlen, und seine Stellung wäre alles andere eher als eine Sinekure. Ohne Geldmittel wäre natürlich auch hier nichts zu tun, und ein Betrag von jährlich etwa 10000 Mk. müßte in den Staatshaushalt eingestellt werden, wenn eine Einrichtung wie die skizzierte ins Leben treten soll. Aber was will diese Summe bedeuten, wenn es sich darum handelt, die Gesundheit unseres Volkes, die einen volkswirtschaftlichen Schatz darstellt, durch planmäßige Einwirkung auf die Jugend sicherzustellen und zu fördern?

Große Aufgaben sind es in der Tat, um die es sich hier handelt. Tritt

[1]) Ob dann z. B. das in Sachsen althergebrachte Vorrecht der Religionsstunden auf die erste Morgenstunde noch lange erhalten bliebe, ist sehr zweifelhaft. Mögen auch die Verhandlungen des Nürnberger Kongresses gezeigt haben, daß ein abschließendes Urteil über die praktische Verwertbarkeit der bisher angestellten Ermüdungsmessungen zur Zeit noch nicht möglich ist, so dürfte doch wohl schon jetzt allseitiges Einverständnis darüber herrschen, daß Religionsstunden einen besonders ermüdenden Charakter nicht haben.

die höhere Lehrerschaft selbst für die hier angeregten Gedanken ein, so wird dies der Anfang einer weit über die Grenzen der Schule hinausreichenden Reform sein, so wird dann die Möglichkeit geschaffen werden, das hygienische Verständnis unserer Gebildeten überhaupt auf eine höhere Stufe zu heben, was so dringend not tut, um so von der Schule aus auch das Leben zu beeinflussen. Für die Wohlfahrt unseres Volkes wäre das von weittragender Bedeutung. Jeder einzelne würde dann bestrebt sein, die Anschauungen, die die Schule ihn gelehrt hat, auch für seine persönlichen Verhältnisse zu verwerten, und wer einmal zu einflußreicher Stellung gelangt, der würde dann gern bereit sein, zur hygienischen Hebung auch größerer Kreise tatkräftig beizutragen. Jetzt gibt es z. B. noch so manche Stadtverwaltung, wo man wenig geneigt ist, volkshygienischen Gesichtspunkten höherer Art Rechnung zu tragen, weil sie nicht einen unmittelbaren Gewinn abwerfen, wo man z. B. herrlich gelegene Jugendspielplätze parzelliert und bebaut und damit kommenden Generationen eine ungemein wichtige Gesundheitsquelle verschließt. In dieser und in mancher anderen Hinsicht stände es zweifellos besser, wenn die maßgebenden Persönlichkeiten schon von Jugend an auf die Wichtigkeit der Hygiene hingewiesen und in diesem Sinne erzogen worden wären. Darum geht die hier in Rede stehende Reform mit nichten die Schule allein an. In letzter Linie bedeutet sie nichts anderes als eine Stärkung der Lebenskraft unseres Volkes, eine Aufgabe also, bei der sich alle Vaterlandsfreunde einmütig die Hand reichen können.

In Verbindung mit seinem Vortrag stellte Redner folgende Thesen[1]) auf:

I. Die Schulhygiene bildet einen notwendigen Bestandteil der Vorbildung des Kandidaten des höheren Lehramts und ist daher auch in der Staatsprüfung angemessen zu berücksichtigen.

II. Es ist wünschenswert, daß die angestellten Lehrer von Zeit zu Zeit Gelegenheit erhalten, schulhygienische Kurse zu hören, und daß die Literatur der Schulhygiene, entsprechend ihrer praktischen Bedeutung für die Lehrer aller Fächer, bei den Anschaffungen für die Lehrerbibliotheken regelmäßige Berücksichtigung finde.

III. Die Einführung des Schularztes, als des sachverständigen Beraters in schulhygienischen Angelegenheiten, empfiehlt sich auch für höhere Schulen, im Interesse der Schüler sowohl als in dem der Lehrer.

IV. Es ist dringend erwünscht, die Schüler aller Klassen durch Belehrung wie durch Beispiel zu hygienischem Denken und Handeln zu erziehen und die Mitwirkung des Hauses zu dieser Aufgabe in geeigneter Form zu gewinnen.

V. Zum Zwecke der einheitlichen Zusammenfassung und Förderung aller die Schulgesundheitspflege betreffenden Bestrebungen empfiehlt sich die Anstellung eines schulhygienischen vortragenden Rates im Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts.

[1]) Der Vortrag wurde beifällig aufgenommen, doch konnte eine Beratung der Thesen und Beschlußfassung über dieselben aus Mangel an Zeit nicht stattfinden.

ANSTAND UND ETIKETTE
NACH DEN THEORIEN DER HUMANISTEN

Von ALOYS BÖMER

(Fortsetzung)

DIE REGELN

Die humanistischen Anstandslehren setzen gleich beim Aufstehen am Morgen ein, und da es zu allen Zeiten Leute gegeben, große und kleine, die nicht aus den Federn kommen konnten, verfehlen sie nicht, zunächst ein rechtzeitiges Verlassen des Bettes ans Herz zu legen (Wimph. 72ᵃ; Murm. 11; Brunf. 22; Heyd. 528). In den Schülergesprächen werden zahlreiche Exemplare von Schlafmützen vorgeführt. Der Pädagoge Surgellus bei Niavis (Dial. 1) kann nur mit vieler Mühe den seiner Hut anvertrauten Knaben Hortena aus dem Bette bringen, und was muß die alte Magd Beatrix bei Vives (Ex. 1) nicht alles aufstellen, um Emanuel und Eusebius zum Aufstehen zu bewegen! Die Entschuldigungen der Trägen scheinen auch allezeit ziemlich dieselben gewesen zu sein. Hortena kann erst die Augen noch nicht aufbekommen. Als das nicht hilft, schützt er Kopfweh vor. Aber der Pädagoge kennt diese Krankheit, er stellt gleich richtig die Diagnose auf Schulfieber (morbus scholae). Eusebius kommt es vor, als habe er Sand in den Augen, aber das zieht auch nicht bei Beatrix, die diesen ersten Morgengesang des Faulen schon oft genug hat anhören müssen. Dedekinds ungeratener Held, der Grobianus, bekommt es natürlich nicht fertig, sich vor Mittag von seinem warmen Neste zu trennen (A I, 1). Dann reckt er sich gehörig (A I [2]), wie es schon Surgant (2) vom medizinischen Standpunkte empfohlen hatte.

Als die wichtigste Pflicht, entweder gleich nach dem Aufstehen oder sonst nach dem Ankleiden, wird ein kurzes Morgengebet bezeichnet, da man den Tag unter keinen besseren Auspizien beginnen könne (Wimph. 72ᵃ; Pinic. 431; Murm. 12; Brunf. 22; Eras. 36; Heyd. 528/9). Surgant (1), der zahlreiche solcher Gebetchen mitteilt, schreibt dem Gebrauche von Weihwasser wunderbare Kräfte zu, mit deren Aufzählung er eine halbe Seite füllt. Nach dem Gebete empfiehlt er, wie früher schon eine Provenzalische Diätetik[1]), den Kopf leichthin zu kratzen, damit die Dünste der Nacht entwichen. Dann hat nach

---

[1]) Vgl. A. Schultz, Das höfische Leben zur Zeit der Minnesinger. 2. Aufl. Leipzig 1889. S. 223.

ihm eine etwa halbstündige Reinigung zu erfolgen. Dahin zählt er Verrichten der Notdurft, Räuspern, Husten, Naseputzen, Waschen der Hände und des Gesichts und Kämmen. Eine gründliche Wäsche fordern auch Sulpitius (I 5), Pinicianus (426. 431), Vives (Intr. 88—91), Brunfels (22), Camerarius (S. 33 und V. 309/10) und Borbonius (7 ff.). Erasmus (11) will den Mund mit reinem Wasser ausgespült haben, jedoch nur von Zeit zu Zeit, nicht an jedem Morgen, was albern sein würde. Auf ordentliche Zahnpflege wird großes Gewicht gelegt. Surgant (2) wünscht sie im Interesse der Gesundheit, da von unreinen Zähnen schlechte Dünste zum Gehirn aufstiegen und außerdem auch eine Vermischung des Schmutzes in den Zähnen mit den Speisen den Magen verdürbe. Das Wasser zum Zahnputzen soll nicht zu kalt sein, da das den Zähnen schädlich ist (Wimph. 72^b; Murm. 15). Nach Sulpitius (I 9) darf sich kein gelber Ansatz an ihnen bilden. Den Einwand, daß 'gelb' ja auch die Farbe des Safrans und des Goldes sei, das doch jeder liebe, kann nur der machen, der prinzipiell der guten Sitte Hohn spricht, der Grobianus (A I, 7). Die Zähne mit Pulver weiß zu machen, hält Erasmus (11) für eine Sache der Mädchen, sie mit Salz oder Alaun zu reiben, sei dem Zahnfleisch nicht zuträglich. Die Spanier putzten sie mit Urin, bemerkt er, wohl auf Grund von Catull (39, 17 ff.). — Heyden (392) hält große Stücke von der Reinlichkeit, nicht nur für die Gesundheit, sondern auch für den Geist: er will den Körper nicht als Herrn, sondern als Sklaven des Geistes angesehen wissen (388). Unter fast wörtlicher Anlehnung an Vives (Intr. 90/1) macht er darauf aufmerksam, daß man den Teilen des Körpers, in welchen sich der Schmutz am leichtesten ansammle, nämlich Ohren, Augen, Kinnladen, sowie dem Weg für die Exkremente und der Scham besondere Sorgfalt zuwenden möge (394). Surgant (17) empfiehlt zur Stärkung des Gedächtnisses, sich etwa alle vierzehn Tage den Kopf in wohlriechendem Wasser zu waschen und dann abzureiben. Bei Mosellanus (17) läßt ein Knabe das sechsmal im Jahre den Barbier besorgen. — Ein sehr wichtiger Punkt der Toilette war das Kämmen und überhaupt die Pflege des Haares (Sulp. I 8; Pinic. 431; Brunf. 22; Cam. S. 33 u. V. 307). Grobianus überläßt das Kämmen Frauen und verliebten Jünglingen. Er legt Wert darauf, daß man Federn in seinen Haaren sehe, denn daran könne man erkennen, daß er nicht auf Stroh geschlafen (A I 4). Hören wir dagegen Erasmus (11): 'Mit ungekämmten Haaren einherzugehen ist bäuerisch, Sauberkeit ist geboten, aber keine mädchenhafte Eitelkeit. Fort mit dem Schmutze der Läuse und der Nisse! Sich in Gegenwart anderer zu kratzen ist ungezogen . . ., zumal wenn es gewohnheitsmäßig, nicht aus irgend einer Ursache geschieht. Das Haar soll weder die Stirn bedecken, noch auf die Schultern herabwallen. Die Mähne schütteln mutwillige Pferde. Das Haar aus der Stirn mit der linken Hand zurückstreichen ist wenig fein; einen bescheideneren Eindruck macht es, wenn man es mit der Hand scheitelt.' — 'Die Knaben sollen das Haar nicht zu weit wachsen lassen', lehrt Brunfels (38, vgl. seine Aphor. 39), indem er an des Apostels Wort erinnert: 'Wenn ein Mann lange Haare trägt, ist's ihm eine Schande; so ein Weibsbild lange Haare trägt, ist's ihr eine Ehre, sintemalen

ihr die Haare als Deckmantel verliehen sind. Der Mann soll aber sein Haupt nicht verhüllen, da er ein Ebenbild und eine Ehre Gottes ist.' Womit soll man das Haar nun pflegen? Surgant (4) rät, mit einem elfenbeinernen Kamme — einfachere waren von Holz — etwa vierzigmal von der Stirn über den Scheitel zu fahren und nachher den Hinterkopf mit einem rauhen Stück Tuch zu reiben (vgl. Wimph. 72ᵇ). Bei Vives (Ex. 11) erinnert sich Malvenda, kürzlich bei einem Schriftsteller diese Vorschrift gelesen zu haben. Unter 'Kämmen' versteht Malvenda übrigens nicht ein 'Streicheln', wie es sein Kamerad Bellinus macht. Dieser hinwiederum nennt das Bearbeiten durch Malvenda nicht 'Kämmen', sondern 'Schaben' und 'Fegen', als wenn sein Kopf von Ziegelsteinen wäre. Auf Rede folgt Gegenrede. Malvenda fragt, ob denn Bellinus einen Kopf von Butter hätte, und dieser macht schlagfertig den Vorschlag, einmal mit den Köpfen gegeneinander zu rennen. Malvenda zuckt zurück und zieht sich mit der Redensart aus der Affäre, daß er seinen guten Verstand nicht mit der Dummheit messen möchte. Dem Hortena bei Niavis ist der Kamm, mit dem ihn der Pädagoge seine Haare ordnen heißt, damit keine Federn darin hängen blieben, zu hart; er fordert eine Bürste, die sanfter und geeigneter für diesen Zweck wäre. — Ein Dorn im Auge war den Pädagogen das selbst beim männlichen Geschlechte beliebte Kräuseln und Färben der Haare. Vegius (V, 4) zieht mit dem Rüstzeuge seiner Belesenheit dagegen zu Felde. Er zitiert den hl. Ambrosius und Hieronymus. Ersterer habe gesprochen: 'Wie entehrend ist es für Männer, wenn sie weibliche Arbeiten verrichten. Mögen sie am Ende auch noch kreißen und gebären, sie, die ihre Haare kräuseln wie die Weiber.' Noch hitziger eifert Wimpheling (19ᵇ, 20ᵃᵇ): 'Wenn in der hl. Schrift (I. Kor. 11, 14) dem Manne und Jünglinge langes Haar verboten wird, weil es ihnen zur Unehre gereicht, ein um wie viel schwereres Vergehen ist es dann, die Haare, welche von Natur glatt und gerade gewachsen und mit erfreulicher Farbe geschmückt sind, nicht nur aufzurollen und zu kräuseln, sondern auch mit falscher Farbe zu tränken und zu färben. Ein gesitteter Jüngling enthalte sich dieses Betruges und dieses weibischen Brauches ... Das Kräuseln der Haare macht den Mann zum Weibe, es verweichlicht den Jüngling, es zieht eine Fülle von Ungeziefer heran, ... es zeugt von Hoffart und Windbeutelei, es verrät Genußsucht und Ausgelassenheit, es beleidigt Gott den Herrn und verscheucht den Schutzengel, es macht den Kopf dumpf und greift das Gehirn an, es verdunkelt das Gedächtnis u. s. w.' Die letzten Sätze mögen mehr gutgemeint vom strengen Sittenprediger als durchaus stichhaltig sein. Freilich lesen wir auch bei Surgant (4) Ähnliches, und noch Murmellius vertritt in seinem 'Enchiridion scholasticorum' Kap. 7[1]) die Ansicht, daß die Pflege des Haares von wohltätigem Einflusse auf die 'cellula memorialis' wäre. — Brunfels (Aph. 40) setzt seinen Kopf dafür ein, daß viele Jünglinge um ihr Aussehen auf dem Haupte besorgter wären als um ihr Seelenheil. Um jedes einzelne Härchen

---

[1]) Joh. Murmellius, Ausgewählte Werke, herausg. von A. Bömer. 2. Heft. Münster 1892. S. 34.

richteten sie. Wenn der Barbier einmal ihre Mähne etwas weniger sorgfältig geschnitten, gerieten sie in unbändigen Zorn. Und weshalb? Sie wollten die Augen der Jungfrauen auf sich lenken und die Seufzer der Frauen nach sich ziehen. —

Ebenso verhaßt wie Kräuseln und Färben der Haare beim männlichen, war das Schminken beim weiblichen Geschlechte. Burckhardt[1]) hat schon darauf hingewiesen, wie kein Hohn der Dichter, kein Zorn der Bußprediger, keine Warnung vor frühem Verderben der Haut die Weiber von dem Gebrauche abwendig machen konnte, ihrem Antlitz eine andere Farbe zu geben. Er vermutet, daß vielleicht die häufigen und prachtvollen Aufführungen von Mysterien, bei denen Hunderte von Menschen bemalt und beputzt wurden, den Mißbrauch im täglichen Leben fördern halfen. Wunderbar aber findet er es mit Recht, daß auch die Landmädchen mittaten. Ein französisches Anstandsbuch für Damen empfahl verständigererweise, ein Glas Wein zu trinken, um eine frische Gesichtsfarbe zu bekommen.[2]) Vives (Inst. 8) kann nicht begreifen, was die Jungfrau bezwecke, wenn sie das Gesicht mit Bleiweiß und Purpur bestreiche. Wenn sie damit den Männern gefallen wollte, so sei das ein Verbrechen, denn sie hätte — die Äußerung ist charakteristisch für den ganz unter dem Banne der Kirchenväter stehenden Autor — den einzigen Bräutigam Jesus Christus, für den sie lieber ihre Seele mit Tugenden schmücken sollte. Aber davon abgesehen: Wenn einmal durch Regen oder Schweiß etwas von der Schminke abginge und man die natürliche Haut sähe, verfiele sie dem Gelächter der Menschen. Außerdem mache die Farbe die Haut schnell runzelig und das Gesicht verfallen und greisenhaft. Der Atem werde übelriechend, das Zahnfleisch faule, der ganze Körper verbreite einen übelen Dunst von Bleiweiß und Quecksilber, besonders nach den vielen Salben und Tinkturen, mit denen man die Haut zur Aufnahme der Farben empfänglich mache. Erasmus (8) urteilt bei Knaben in diesem Punkte sehr milde. Am liebsten sieht er es natürlich auch, wenn angeborene Scham die Wangen färbt und keine Schminke. Aber er ist der Ansicht, daß diese auch so mit Maß angewendet werden könnte, daß nichts dagegen einzuwenden wäre. Manche hätten nämlich ein geradezu wahnsinniges Verlangen danach. Das Übel besserte sich, wenn der Knabe sich an den Umgang mit Älteren gewöhnte und im Theaterspielen übte.

Gegen einen mäßigen Gebrauch von Wohlgerüchen hat Vives (Inst. 8) nichts einzuwenden, da durch dieselben der ermüdete Geist erfrischt und wieder gekräftigt werde. Er kann sich dabei auf die Bibelstelle berufen, daß Maria Salben und Spezereien auf des Heilands Haupt gegossen, so daß das ganze Haus davon geduftet, und Jesus das nicht mißfallen habe. Aber das Übermaß ist ihm verhaßt. Er erinnert an das Sprüchwort: 'Der riecht nicht gut', der immer gut riecht' (Martial II 12, 4), und an die Plautusstelle (Most. 273): 'Das Weib riecht gut, das gar nicht riecht.' Wie weit das Parfümieren überhaupt

---

[1]) J. Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien. 3. Aufl. 2. Bd. Leipzig 1878. S. 114 f.
[2]) Schultz, Höfisches Leben S. 243.

aber damals getrieben wurde, zeigt Burckhardt (S. 294) an den Beispielen, daß sogar Maultiere bei Festlichkeiten mit Salben und Wohlgerüchen behandelt wären und Pietro Aretino Cosimo I für eine parfümierte Geldsendung gedankt hätte.

Bezüglich der Kleidung lauteten die Hauptvorschriften unserer Autoren, daß sie sich nach Stand, Vermögen und Landessitte zu richten habe, daß man nicht zu wenig Sorgfalt auf das Äußere verwenden, aber auch keine übertriebene Putzsucht an den Tag legen solle nach Weiberart. Zunächst haben sie bei ihren Ermahnungen eben immer die Knaben und Jünglinge im Auge (Aen. 254; Veg. V 4; Brunf. Aph. 38, Disc. 38; Viv. Intr. 83; Eras. 14 ff.; Heg. 406; Cam. V. 299 f.; Rosc. 79; Heyd. 487/8). Mit Vorliebe zitieren sie Ovid, Heroid. IV 75/6:

Sint procul a nobis iuvenes ut femina compti,
Fine coli modico forma virilis amat.

Auch auf die Jahreszeit ist Rücksicht zu nehmen. Der Winter verlangt eine andere Kleidung als der Sommer. Wollte einer das nicht beachten, würde er sich lächerlich machen, wie die Deutschen, die bei größter Sommerhitze Pelzkleider und Holzschuhe tragen, schreibt spöttisch der Italiener Vegius (VI 5). Das Kleid ist nach Erasmus (15) gewissermaßen 'corpus corporis'; nach dem Anzug kann man auch auf den Zustand des Geistes schließen (vgl. Cam. V. 297/8). Deshalb muß es vor allem rein sein (Cam. V. 301/2, S. 33; Heyd. 481. 483). Man darf sich nicht damit beruhigen, daß es ja doch wieder schmutzig werde. Das tut Grobianus (A 2, 17), der sogar mit Absicht die unteren Ränder dreckig werden läßt, da man den Schmutzstreifen für kostbare Seide halten könnte, wie sie die Serer fern im Skythenlande trügen (A 2 [18]). Erasmus (16) erklärt ein solches Verfahren natürlich für ebenso unschicklich, wie seine Brust und seine Ärmel mit Schmutz aus der Nase und dem Munde zu besudeln. Ähnlich äußert sich Heyden (482). Er will, daß der Knabe beim Wechseln der Kleider die alten sorgfältig von Staub und Schmutz reinige und wenn möglich in einem Kleiderschranke aufhänge (484).

Als die Hauptmodenarrheiten ihrer Zeit werden von den Humanisten an der Kleidung getadelt:

1. Lacerationes, dissectiones, d. h. aufgeschlitzte und in Fransen geschnittene Kleider, zu denen die Landsknechte mit ihren Weibern die Anregung gegeben haben mochten (Veg. V 4; Cam. S. 33; Heyd. 489). Erasmus (15) nennt diesen Brauch eine Sache der Toren.

2. Varietates, d. h. Kleider von verschiedenen Farben (Cam. S. 33; Heyd. 489). Vegius (V 4) weist darauf hin, daß dabei leicht die Meinung aufkommen könne, es sehe im Gehirne derer, die sie trügen, ebenso bunt aus wie an ihrem Gewande. Solcher Anzug ziemte Affen und Narren, bemerkt Erasmus (15 f.). Grobianus kann die Kleidung nicht bunt genug sein. Er weist auf das Beispiel der Natur hin, auf den Regenbogen und auf Pflanzen und Vögel (B VIII 10).

3. Alligationes, d. h. gepuffte Kleider, mit denen auch wohl die Landsknechte vorangegangen waren (Eras. 15; Cam. S. 33; Heyd. 489).

Außerdem erregten noch 4. übermäßig kurze Gewänder gerechten Zorn. Solche Tracht schreibt Dedekind (A II 19) seinem Grobianus vor. Er soll ein kurzes Kleid anziehen, das kaum die Lenden decke und das Hinterteil sehen lasse, wie es die Jünger des Mars und die Edelleute trügen. Schon zu Beginn des XIV. Jahrh. ist bei der Jugend eine Verkürzung des Rockes festzustellen. Man mußte deshalb die Strumpfhose so weit heraufziehen, daß keine anstößige Entblößung stattfand. Einige Abhilfe brachte der Hosenlatz, der absichtlich recht groß und offen getragen wurde.[1] Schon Cicero (Offic. 1, 35) warnt davor, die Körperteile, welche die Natur verdeckt wissen wolle, zu zeigen. Seine Worte wiederholen die Humanisten (z. B. Eras. 12; Heg. 406). Daß es in dieser Beziehung damals schlimm aussah, klagt Hegendorphinus (406 f.): 'O, Schimpf und Schande', ruft er aus, 'die Jünglinge zeigen in Gegenwart von ehrenhaften Mädchen, von unbescholtenen Matronen, ja selbst von ihren Lehrern frech die «membra virilia». Fordern letztere sie auf, dieselben zu verdecken, bekommen sie noch weiß Gott, was für Verwünschungen zu hören.' Cicero fährt an der bezeichneten Stelle fort, und Wimpheling (13$^{a b}$) schreibt es ihm nach: Wenn der Körperteile, welche die Natur verborgen, auch das Leben zu seiner Erhaltung bedürfe, so würden verständige Menschen gleichwohl weder diese Teile noch die Bestimmung derselben mit dem zugehörigen Namen benennen. Solche Verrichtungen seien an und für sich nichts Unanständiges, wofern sie im Verborgenen geschähen, davon zu reden aber sei unflätig. 'Wenn der Jüngling', erörtert dann Wimpheling weiter, 'auch Beinlinge (d. h. Beinkleider und Strümpfe vereinigt) trägt, so soll es doch für unanständig gelten, wenn er ohne oder in einem zu kurzen Obergewande öffentlich erscheint.' Er stellt dann einen Zug aus dem Leben Friedrichs des Siegreichen, Pfalzgrafen bei Rhein, als Muster hin. Dem schenkte einst Karl der Kühne von Burgund ein Gewand, welches nach der Tracht seines Volkes gar zu kurz war. Da er sich schämte, mit demselben vor den Leuten einherzugehen, pflegte er seitdem eine große und breite Geldtasche zu tragen, welche ihm in der Mitte des Leibes vom Gürtel herabhing. Seinen Hofnarren aber ließ er ein sehr kurzes Gewand anlegen, das aller Ehrbarkeit Hohn sprach. Es stellte sich aber heraus, daß selbst dieser Narr sich solcher Kleidung schämte, wiewohl derselbe von Natur in der Tat geistesgestört war. — Die Kürze der Kleider sollte aber auch nicht ins Gegenteil umschlagen. Erasmus (15) tadelt ausdrücklich zu lang herabwallendes Gewand. Lange Schleppen zu tragen, werde bei Frauen verlacht, bei Männern gescholten; ob es sich bei Kardinälen und Bischöfen schicke, das zu beurteilen überlasse er anderen.

Heyden gibt in Bezug auf die Schuhe ein paar besondere Vorschriften: 'Wenn man die Schuhe ausgezogen, soll man sie alsbald umdrehen, sorgfältig mit einer Bürste reinigen und, falls sie vom Fußschweiß befleckt sind, zum Trocknen an die Luft stellen (485). Das ist für die Schuhe gut und schützt

[1] Vgl. A. Schultz, Das häusliche Leben der europäischen Kulturvölker vom Mittelalter bis zur zweiten Hälfte des XVIII. Jahrh. München und Berlin 1903 (= Handbuch der mittelalterlichen und neueren Gesch. Abt. 4). S. 230.

die Füße vor dem Übelriechen (486). Die Schuhe müssen ihre Riemen haben, es sei denn, daß sie so gemacht sind, daß sie nicht von den Füßen gleiten können. Es ist nämlich zum Lachen, wenn man beim Laufen seinen Schuh verliert (490). Endlich müssen die Schuhe täglich des abends mit einem feuchten Tuch oder Schwamm abgeputzt werden (491).'

Übermäßiger Zierat an der Kleidung mußte den Moralisten mißfallen. 'Was kann es Widersinnigeres geben', schreibt Vegius (V 4), nachdem er zuvor gegen das Überladen mit Gold, Edelsteinen und Perlen geeifert, 'als die Unsitte gleich Kindern und Frauen eine Spange an der Schulter zu tragen, wie es gegenwärtig beim Ritterstande üblich ist, und sieht es nicht dem Wahnsinn ähnlich, eine Kette um den Hals zu legen, durch welche törichte Mode jetzt viele ihre hohe Abstammung und Würde dokumentieren wollen?' 'Sollten diese Blätter auch Frauen zu Gesicht kommen', fügt er bei, 'so möchten wir diesen ihre Beachtung noch dringender ans Herz legen, weil sie dem Fehler übertriebener Putzsucht und Kleiderpracht noch zugänglicher sind.' So urteilt auch Vives in seiner Unterweisung für die Christin (I 8). In seinen Augen ist das Weib am schönsten, das in einfacher Kleidung und ohne Schmuck erscheint, da der Glanz des Gewandes der Schönheit der Gestalt nur Abbruch tue und zudem das maßvolle, ehrbare Kleid auch gleich einen tugendhaften Sinn bekunde. Im allgemeinen findet er es noch verzeihlicher, wenn eine verheiratete Frau, um ihrem Manne zu gefallen, geschmückt einhergehe, als wenn das eine Jungfrau tue, denn nach einem Manne zu haschen — und das werde doch meistens bezweckt damit — gezieme sich nicht für wahre Jungfräulichkeit.

Über die Eitelkeit schreibt Erasmus (16) hübsch: 'Wenn die Eltern etwas Eleganteres schenkten, so besieh dich nicht selbst mit rückgewandtem Blicke, sei nicht vor Freuden außer dir, zeige es nicht prahlend den andern. Das eine ziemt den Affen, das andere den Pfauen. Laß die andern dich bewundern; du sollst gar nicht wissen, daß du gut gekleidet bist. Je größer das Vermögen, desto liebenswürdiger ist die Bescheidenheit. Man muß den Minderbemittelten den Trost lassen, daß man sich nur mit Maß gefällt, denn der Reiche, der seiner Kleider Pracht zur Schau trägt, rückt andern ihre Armut vor und zieht sich so Haß zu.' Brunfels (Aph. 38) stellt sich vor, was wohl der spartanische Feldherr Lysander (er, der einst, als ihm der Tyrann Dionysius Kleider für seine Töchter schickte, ausrief: er fürchte die Mädchen würden durch dieselben häßlicher werden, Plutarch, Lys. 2) dazu sagen würde, wenn er gegenwärtig die Knaben mit seidenen und purpurnen Kleidern, ausgeschnittenen Schuhen und bemalten Halbstiefeln, die Mädchen mit aufgelösten Haaren u. dgl. sähe. 'Ist das christlich?' würde der Heide sicher fragen, 'hat euch das Jesus Christus gelehrt?'

Wie es damals zuzugehen pflegte beim Ankleiden, davon hat uns Vives in seinem Dialoge 'Das Aufstehen am Morgen' (Ex. 1.) ein naturgetreues Genrebildchen ausgemalt. Welche Mühe es der Magd Beatrix gekostet, die beiden Knaben Emanuel und Eusebius aus dem Bette zu bringen, haben wir bereits

gehört. Nun kommt das Anziehen. Emanuel soll ein neues Hemd nehmen, aber ihm ist das alte noch rein genug. Ob man ihm ein leichtes oder ein gefüttertes Wams anlegt, ist ihm ziemlich gleich, doch nein — heute möchte er ein leichtes, da es bequemer für das Ballspielen. Seine ledernen Heftriemen sind zerrissen, deshalb muß er zu den seidenen greifen. Trotz der Hitze wünscht er lange Hosen. An den niedrigen Schuhen ist der Riemen zerrissen und der Ring verloren gegangen', er muß also die hohen nehmen, die ihm als Schutz gegen den Staub auch gerade so lieb sind. Mit den Schuhbändern will er eine Doppelschleife binden, aber die erfahrene Beatrix empfiehlt zwei Knoten oder einen Knoten und eine Schleife, da solche besser hielten. Den Ärmelrock nimmt er willig hin, statt des gewirkten Gürtels aber fordert er erst den ledernen Jagdgürtel; er hat jedoch nicht daran gedacht, daß er an dem gestern, da er ihn nicht losbekommen konnte, den Stift in der Schnalle zerbrochen hat. Dann muß er sich kämmen, erst mit einem weiten, dann mit einem engen Kamm. Die Kappe soll er ordentlich auf den Scheitel setzen und nicht, wie er es sonst zu tun pflegt, in den Nacken oder in die Stirn oder gar in die Augen ziehen. Es folgt die Wäsche. 'Eusebius, bringe ein Handbecken und einen Wasserkrug', ruft Beatrix, 'halte ihn hoch, tröpfele aus dem Hahn und gieße nicht so; wasche den Schmutz von den Knöcheln, spüle den Mund aus und gurgele, reibe die Augenlider und Brauen ordentlich ab und auch die Drüsen am Halse, nimm das Handtuch und trockne dich. Ewiger Gott, an alles und jedes muß man dich erinnern. Kannst du denn nichts von selbst tun?' Eusebius meint, daß sie auch gar zu strenge und verdrießlich wäre. Das scheint etwas zu wirken, denn Beatrix fährt in sanfterem Tone fort: 'Und du bist ein gar zu artiger und netter Junge. Komm, küsse mich, knie dann nieder und sprich das Vaterunser und die andern Gebete, wie du gewohnt bist, ehe du den Fuß aus dem Schlafzimmer setzest. Nimm dich aber in acht, mein Emanuel, daß du beim Beten nicht an andere Dinge denkst. Warte noch einen Augenblick, hänge dies Schnupftuch an den Gürtel, daß du die Nase abwischen und reinigen kannst.' Da wird Emanuel schon wieder ungeduldig, er meint, daß er bald schon eine geschlagene Stunde am Anziehen wäre, und läßt sich endlich, da Beatrix nun anfängt bissig zu werden, zu dem Fluche fortreißen: 'Willst du machen, daß du fortkommst, du Spötterin! Weg, oder ich treibe dich mit diesem Schuh oder reiße dir den Schleier von Kopfe!' — Ein Gegenstück zu diesem ersten bildet der elfte Dialog des Vives 'Das Ankleiden und der Morgenspaziergang'. Wir wollen auch Bellinus und Malvenda, die uns schon bekannt sind, und dem bedienenden Gomezulus noch ein wenig zuhören. Bellinus will ein reines Hemd, da er das alte schon sechs Tage getragen. Da springt auf einmal ein Floh daher; erst will er ihn haschen, läßt aber bald davon ab, da der Fang eines Tierchens aus der Kammer doch nur so viel bedeuten würde wie das Schöpfen eines Tropfens Wasser aus dem Ozean. Er zieht deshalb auch ein Hemd mit glattem Einsatze einem solchen mit faltigem vor, da die Falten im Sommer doch nichts als Schlupfwinkel für Läuse und Flöhe wären. Die Hosen muß Gomezulus zusammenschlagen, abstauben und

dann sorgfältig mit einer harten Bürste reinigen. Die alten Socken sind durchschwitzt und riechen vor Schmutz, deshalb sind neue notwendig. Bellinus zieht eine Sammetweste mit halben Ärmeln und einen leichten Rock aus englischem Tuch mit langen Nesteln an, Malvenda ein seidenes Gewand, da das von Ziegenhaaren und das alte von Damast beim Schneider sind. Bellinus sieht mehr auf Bequemlichkeit, Malvenda mehr auf Staat. Bellinus hat Häkchen und Ösen am Zeug, Malvenda Knöpfe und Löcher. Er hält das für hübscher. Von ihrer Disputation beim Kämmen haben wir schon gehört. Als Kopfbedeckung nimmt Bellinus ein Haarnetz und die Mütze mit Spangen. — Grobianus ist nicht nur aller Scham bar, sondern auch noch verweichlicht dazu. Wenn's kalt ist, zieht er im Schlafzimmer nur das Hemd an, nimmt die übrigen Kleider unter den Arm und geht zum Anziehen in ein warmes Zimmer. Ob eine Frau oder Jungfrau darinnen, geniert ihn nicht. Er hat von den Mädchen überhaupt einen schönen Begriff. Er meint z. B., daß sie es gern sähen, wenn er die Hose auf die Knie herabhängen ließe. Einen Gürtel umzulegen unterläßt er, weil er fürchtet, daß der Zwang seinem edlen Leibe schade (A I, 2/3).

An die Vorschriften über das Aufstehen und Ankleiden reihen sich passend die über die körperliche Erscheinung des gesitteten Menschen, soweit sie noch nicht zur Sprache gekommen. Wir finden dieselben namentlich von Erasmus bis ins kleinste Detail hinein mit peinlicher Genauigkeit aufgezeichnet. In diesem Punkte fällt die Sorgfalt der humanistischen gegenüber den mittelalterlichen Anstandsbüchern auf. Sie entspricht dem, was oben über das Studium des menschlichen Körpers in der Renaissancezeit gesagt ist.

Vor allem kommt es auf das Auge an, da dieses der beste Spiegel des Herzens ist und wie ein öffentlicher Ausrufer alles, was im Geiste vorgeht, der Außenwelt kundgibt (Veg. V 3). Erasmus (5) beschreibt ausführlich, wie es sein und wie es nicht sein soll: ruhig, sittsam und leidenschaftslos, nicht finster, was auf Unfreundlichkeit schließen ließe, nicht dreist, was ein Zeichen von Schamlosigkeit wäre, nicht unstät und rollend, was auf Wahnsinn deuten würde. Man darf nicht schielen, wie die Argwöhnischen und solche, die auf Nachstellung sinnen, die Augen nicht weit aufsperren, wie die Narren, aber auch nicht zukneifen und blinzeln, wie Leute mit unbeständigem Charakter. Die Augen dürfen nicht verdutzt aussehen — wie es bei Sokrates der Fall war (vgl. Gellius 2, 1) —, nicht zu durchdringend, was von einem hitzigen Temperament zeugt, und endlich nicht gesprächig und zudringlich, denn das würde für schamlos gelten ... Die Augenlider sollen nicht in die Höhe gezogen werden — das verkündet Anmaßung —, aber auch nicht herabgesenkt, das tun Leute, die etwas Schlechtes im Schilde führen. Vegius (V 3) betont, daß man die Augen weder nach allen Seiten hinwenden noch zu sehr in die Höhe richten dürfe, daß man sie nicht allzustarr auf einen Punkt heften, aber auch nicht in übertriebener Bescheidenheit niederschlagen solle (vgl. auch Aen. 3 Viv. Intr. 430, Ex. 25; Heg. 405; Rosc. 69). Daß halbgeschlossene Auge früher als Zeichen der Bescheidenheit gegolten, schließt Erasmus (5) aus alte Gemälden, aus welchen auch zu ersehen, daß Redlichkeit einst durch fest zu

sammengepreßte schmale Lippen angedeutet worden sei. Dedekinds Tunichtgut läßt, um nicht in den Geruch eines Tugendboldes zu kommen, seine Blicke kühn umherschweifen, er sieht keinen gerade an, sondern verdreht stets die Augen (A II 4/5). Vives (Inst. 11) hat eine interessante Beobachtung beim weiblichen Geschlechte gemacht. Nachdem er die Jungfrau ermahnt, die Augen niederzuschlagen und nur selten und züchtig zu erheben, niemand lange anzusehen und nicht zu meinen, sie werde von Männern ob ihrer Schönheit betrachtet, bemerkt er: 'Man kann oft wohl zwanzig Mädchen zusammen finden, welche, wenn jemand sie anblickt, alle lachen, indem sie tun, als lachten sie über ein von irgend einer geredetes Wort, während doch jede sich einbildet, daß ihre schöne Gestalt angestaunt werde.' — Die Stirn soll heiter und glatt erscheinen, nicht in Falten gezogen, wie bei den Greisen — und bei Grobianus, bei dem sie von 100 Runzeln gefurcht ist (A II 6), nicht beweglich, wie bei den Igeln, und nicht finster, wie bei den Stieren (Eras. 6 f., 31). Vegius (V 3) warnt jedoch vor übermäßig heiterem Gesichtsausdruck. Die Stirne dürfe nie eine zu ausgelassene Fröhlichkeit verraten. — Die Backen aufzublasen ist nach Erasmus (8) ein Zeichen stolzer Verachtung, sie hängen zu lassen ein solches von Verzweiflung. Ersteres tat Thraso, letzteres der Verräter Judas. — 'In der Nase darf sich', führt wieder Erasmus (7) aus, 'kein Rotz zeigen. Dagegen hat sich Sokrates vergangen. Mit dem Hute oder Rock sich zu schneuzen ist bäuerisch, mit dem Arm oder Ellenbogen Sitte der Wurstmacher, und viel artiger ist es auch nicht, dies mit der Hand zu tun (schon Fac. 62[b]; Brunf. 28) und dieselbe am Rock abzuputzen. Am besten nimmt man den Schmutz in ein Tüchlein auf (vgl. auch Sulp. I 15/6; Brunf. 28; Cam. V. 311/2) und zwar, falls Höherstehende zugegen, mit etwas abgewandtem Körper. Schneuzt man sich mit zwei Fingern und fällt etwas auf den Boden, muß es gleich ausgetreten werden.' Soweit zunächst Erasmus. Grobianus handelt dem schnurstracks entgegen. Er läßt den Rotz absichtlich aus der Nase herunterfließen. Andere hängen Gold und Edelsteine daran. Er als armer Teufel kann sich diesen Luxus nicht gestatten. Aber er glaubt mit seinem Schmucke ebenso hübsch zu sein. Er vergleicht ihn den schönen langen Eiszapfen, die zur Winterzeit vom Dache herabhängen und dem ganzen Hause zur Zierde gereichen. Dabei weiß er Maß anzuwenden. Wenn der Rotz am Munde angekommen, ist für ihn die Zeit des Naseputzens da. Das besorgt er natürlich kühn mit dem Ärmel oder an der Mütze oder am Rocke. Oder er füllt den Schmutz in die Hand und schleudert ihn auf die heilige Erde, daß es dröhnt. Ihn am Boden auszutreten, daran denkt er nicht. Das mag der besorgen, dem er im Wege liegt (A II 7). Erasmus fährt fort: 'Verboten ist es, mit der Nase irgend welche Geräusche hervorzurufen (vgl. auch Cam. V. 470 ff.), z. B. zu schnarchen — nur die an Atembeschwerden leiden, sind darin zu entschuldigen — oder zu trompeten nach Hornbläser- und Elefantenart. Spötter und Hanswürste ziehen die Nase kraus. Muß man in Gegenwart anderer niesen, hat man ebenso wie beim Naseputzen den Körper abzuwenden. Sobald der Anfall nachgelassen, macht man vor den Mund das Zeichen der Kreuzes, lüftet den Hut zu denen,

die Glück gewünscht haben oder hätten wünschen müssen (denn beim Niesen kann man ebensowenig wie beim Gähnen etwas hören) und bedankt sich.' Denecke (a. O. S. 178) berichtet von einer Erzählung aus Königshofens Chronik zur Erklärung des Glückwünschens beim Niesen: Im Jahre 591 ist ein großes Sterben in Rom gewesen, und wenn ein Mensch nieste, fuhr die Seele von ihm, und er war tot. Daher gewöhnte man sich, wenn jemand nieste, zu sagen: 'Gott helfe dir!'. In Wirklichkeit pflegte man aber schon im Altertum dem Niesenden 'Salve!' zuzurufen. Das Glückwünschen galt bei den Humanisten als Pflicht, und die Knaben hatten dazu auch noch, falls ältere Leute einem achtbaren Manne oder einer Frau gegenüber dieser Pflicht nachkamen, das Haupt zu entblößen. Möglichst laut zu niesen oder mehrere Male hintereinander gleichsam zur Bekundung seiner Kräfte nennt Erasmus Possenreißerei. Anderseits würde es aber wieder töricht sein, wollte man das Niesen, wozu die Natur nötige, unterdrücken. Käme einem das Gähnen an und könne er sich nicht abwenden oder beiseite treten, so habe er ein Tuch oder die Hand vor den Mund zu halten und ein Kreuz über denselben zu machen. Auch für diese aus dem christlichen Altertum stammende Gewohnheit des Kreuzschlagens hat Königshofens Chronik eine Erklärung: Zu derselben Zeit auch, wenn ein Mensch gähnte, fiel er nieder und war tot. Davon kam der Brauch, daß man ein Kreuz vor den Mund macht, wenn man gähnt (Denecke a. O.). — In Bezug auf den Mund schreibt Erasmus (8 ff.): 'Den Mund soll man weder ängstlich zukneifen, als scheue man sich den Atem eines andern einzuatmen, noch auch übermäßig aufsperren (vgl. Pinic. 428) . . ., sondern die Lippen müssen aufeinander ruhen, als wenn sie sich einen zarten Kuß gäben. Mit aufgeworfenen Lippen gleichsam zu schnalzen, gilt im allgemeinen als unanständig, doch muß man das erwachsenen vornehmen Leuten, wenn sie durch die Menge schreiten, zu gute halten, denn für die schickt sich alles.' 'Die obere Zahnreihe auf die Unterlippe pressen oder mit den unteren die Oberlippe beißen ist unfein. Es macht den Eindruck einer Drohung. Desgleichen ist es unanständig, die Ränder der Lippen zu belecken. Bei den Germanen galt es, nach ihren Bildern zu schließen, für hübsch, die Lippen vorzustrecken gleichwie zum Kusse bereit. Einem zur Verhöhnung die Zunge auszustrecken, ist possenreißermäßig' (vgl. Veg. V 3; Aen. 3; Rosc. 69 f.).

Daß im Lachen wie in allen Dingen Maß zu halten, ist schon eine alte Vorschrift (z. B. Fac. aa 4ᵇ; dann Veg. V 3; Wimph. 73ᵃ; Pinic. 428; Viv. Intr. 426/9; Rosc. 70). 'Man soll nicht', erörtert Erasmus (9), 'über jedes Wort und jedes Tun lachen, denn daran erkennt man den Narren, aber auch nicht immer mit einem ernsten Gesichte dasitzen, was einen stupiden Eindruck machen würde. Über obscöne Reden und Handlungen darf man unter keinen Umständen lachen. Schallendes und jenes den ganzen Körper erschütternde Gelächter, das die Griechen *συγκρούσιον* nannten, ist für kein Alter ziemlich, geschweige denn für die Jugend. Auch paßt es sich nicht, beim Lachen zu wiehern oder den Mund weit aufzureißen und die Zähne zu zeigen wie ein Hund.' Grobianus zieht den Mund beim Lachen bis an die Ohren und läßt

ihn offen stehen wie den Schlund der Hölle (A II 12). 'Ich ersticke, oder ich berste, oder ich sterbe vor Lachen!' sind nach Erasmus dumme Redensarten (vgl. seine Adagia, Chil. IV cent. 1 Nr. 86). 'Wenn etwas vorfällt, was einen wider Willen zum Lachen zwingt, bedecke man das Gesicht mit einem Tuche oder der Hand. Allein oder ohne offenkundigen Grund zu lachen, zeugt entweder von Torheit oder von Wahnsinn. Gegebenenfalls empfiehlt es sich, die Ursache des Lachens den anderen mitzuteilen, oder, wenn man es schlecht sagen kann, irgend etwas zu erfinden.' Um der letzten Bemerkung willen hat man Erasmus heftig getadelt. Albert Lange[1]) sieht in der offenen Empfehlung der Notlüge aus Höflichkeitsrücksichten eine schlimme moralische Oberflächlichkeit, urteilt in diesem Punkte aber wohl etwas zu strenge.

Beim Husten und auch beim Ausspucken hat man sich nach Erasmus (10) in derselben Weise wie beim Naseputzen und Niesen abzuwenden, damit man keinem ins Gesicht hustet oder ihn bespuckt. Den Auswurf soll man entweder in einem Tuche aufnehmen, oder, wenn man ihn auf die Erde geworfen, gleich mit dem Fuße zerreiben, damit er keinem Ekel erregt. Den Speichel einzuziehen oder bei jedem dritten Worte auszuspucken sind schlechte Angewohnheiten (vgl. auch Sulp. I 13/4; Pinic. 428; Ded. A II 14). Am scheußlichsten ist, was Grobianus tut: er bewegt den Schleim im Munde hin und her ([C III 7]).

Bezüglich der Notdurft warnt Erasmus (12 f.) aus Gesundheitsrücksichten davor, das Wasser oder den Stuhl zurückzuhalten. Er mißbilligt deshalb die von manchen Leuten gegebene Vorschrift, die Knaben sollten das Hinterteil zusammenkneifen und so 'ventris flatum' einhalten. Gesundheit gehe noch über Anstand. Wenn einer sich wider Willen übel benommen habe, solle er husten, nach dem alten Spruche: tussi crepitum dissimulet (vgl. Erasmus, Adag. Chil. 1 cent. 6 Nr. 63). Auch Grobianus, der seinen Gefühlen nie Zwang antut, beruft sich in dieser Angelegenheit auf die Gesundheit (A II 15). Er führt das Edikt des Kaisers Claudius ins Feld, durch welches dieser das Zurückhalten der Winde und auch der Rülpser untersagt (Vgl. Sueton, Claud. 32). Vier Leiden kämen davon: Schwindel, Kolik, Krämpfe und Wassersucht (A V 13). Schilt ihn jemand darob, daß er seinem Leibe Luft gemacht, sagt er auch wohl, er hätte es nicht in seiner Hand, den Winden Einhalt zu tun (A V 2). Ja er ist oft geradezu boshaft und abscheulich. Sitzt er z. B. in vornehmer Gesellschaft an der Seite einer Dame, so läßt er heimlich welche streichen. Beginnt es zu riechen, fragt er laut, woher das käme. Dann errötet die Dame natürlich, und alle schließen daraus, daß sie die Schuldige sei ([C III 6]). Oder er wendet noch einen anderen Kniff an, den er später auch den Damen empfiehlt. Sie sollen stets ein Hündchen bei sich führen. Passiert ihnen dann etwas Menschliches, brauchen sie nur das arme stumme Tier zu schlagen, das sich nicht verteidigen kann und alle Schuld auf sich nehmen muß (Grobiana 14).

---

[1]) Artikel 'Erasmus' in: Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, herausg. von K. A. Schmid. 2. verb. Aufl. 2. Bd. Gotha 1878 S. 231.

Sulpitius (I 18) will den Leib daran gewöhnt haben, die Winde anzuhalten. Camerarius (S. 29 und V. 469) hält ein besonderes Verbot der crepitus für gar nicht erforderlich, da kein Bauernweib sie bei seinem Sohne dulden würde. Zur Verrichtung der Notdurft selbst tritt der Sittsame hübsch beiseite, wo er allein ist. Wenn eine Hecke in der Nähe, ist die natürlich der gegebene Ort. 'Vadam ad levandum ventrem post dumeta' = 'Ich wil gon min notturft thun hinder die bromberhurst' läßt Murmellius (II 71[b]) einen Knaben sagen. Auch wenn ihn kein Mensch erblickt, soll er doch schamhaft sein im Berühren der 'membra', denn sein Schutzengel sieht ihn überall. Ohne Not die Scham zu enthüllen oder gar einem andern zur Berührung darzubieten, untersagt Erasmus (12 f.) auch bei dieser Gelegenheit nochmals strenge. Grobianus besorgt das Wasserlassen mitten auf der Straße und läßt sich auch durch Frauen und Jungfrauen in seinem Geschäfte nicht stören (A V 7). Doch genug von diesem Thema!

Auch die Haltung des Körpers wird von Vegius (V 3) im Anschluß an den hl. Ambrosius als eine Sprache der Seele bezeichnet. Man soll den Nacken nicht steif, aber auch nicht gebeugt tragen (Veg. a. O.; Aen. 3; Cam. S. 29. 34). 'Ihn krümmen und die Achseln hochziehen, läßt auf Trägheit schließen, den Körper hinterwärtsbeugen ist ein Zeichen stolzer Überhebung.... Die Mimen wenden ihn nach rechts und links; für andere ist das nur erlaubt, wenn es die Unterhaltung u. dgl. erfordert' (Eras. 11 f.). Der Kopf darf keine wackelnde Bewegung zeigen, wie es bei Nero, wenn er öffentlich auftrat, der Fall gewesen sein soll (Veg. V 3; Rosc. 69). 'Durch Kopfschütteln verneinen oder durch Zurückführen des Hauptes einen herbeirufen, überhaupt durch Bewegungen und Winke reden, mag Männern erlaubt sein, für Knaben aber geziemt es sich nicht.... Gar mit dem ganzen Körper sprechen anstatt mit der Zunge, das überlasse man Turteltauben, Bachstelzen und Elstern' (Eras. 32). 'Die beiden Schultern sind ruhig in gleichmäßiger Höhe zu tragen; man darf nicht die eine heben und die andere senken wie eine Segelstange. Auf diesen Punkt muß man wohl acht geben, da etwas derartiges leicht zur Gewohnheit werden kann. So bekommen z. B. diejenigen, welche sich aus Bequemlichkeit angewöhnt haben den Rücken zu krümmen, leicht einen Buckel' (Eras. 12; vgl. auch Eras. 31; Veg V 3). — 'Die Hände soll man nicht in die Seite stemmen (vgl. auch Wimph. 72[b] und nach ihm Murm. 29). Einigen mag das fein und soldatisch erscheinen, aber es ist nicht gleich alles schicklich, was den Narren gefällt.' 'In ähnlicher Weise ist es unpassend, beide Arme auf den Rücken zu legen. Das deutet entweder auf Faulheit, oder es sieht aus, als habe man etwas gestohlen' (Eras 12). — Während auf vielen mittelalterlichen Bildern die Personen mit stark zurückgezogenem Oberkörper und vor dem Leibe übereinandergelegten Händen dargestellt sind (vgl. Denecke S. 156), wird jetzt vorgeschrieben, daß der Körper beim Stehen eine gerade, aufrechte Stellung zeigen müsse. Die Schenkel dürften nicht auseinandergespreizt, noch weniger aber bald zusammengeschlagen, bald auseinandergeschwungen werden (Cam. S. 26 ff.). Erasmus (13) merkt an, daß bei den Italienern manche in dem Glauben, es sei

anständig, einen Fuß an den andern drückten und wie die Störche gleichsam auf einem Beine ständen, läßt es aber sehr dahingestellt, ob sich das für Knaben zieme.

Beim Sitzen sind Füße und Hände ruhig zu halten (Eras. 13; vgl. auch Cam. S. 29 und V. 290 ff.; Rosc. 70). Vegius (V 3) und nach ihm auch Roscius (70) weisen auf Chrysippus hin, über den einst, als er sich wieder einmal dem Trunke ergab und im übrigen ruhig saß, nur mit den Beinen schaukelte, die Magd bemerkte: 'Bei Chrysippus bekommen nur die Beine einen Rausch.' Beim Sitzen müssen die Knie geschlossen sein, beim Stehen die Füße. Manche schlagen ein Bein über das Knie oder die beiden Beine übereinander wie ein X. Beides verbietet Erasmus (13) (vgl. auch bereits Fac. b3[b]). — 'Was das Niederknien anbelangt, so ist bei den einen dies, bei den andern das schicklich und unschicklich. Einige beugen beide Knie zugleich mit zurückgebogenem, andere mit aufrechtem, noch andere mit vornüber geneigtem Leibe. Es gibt Leute, die das für weibisch halten und deshalb gerade aufgerichtet erst das rechte, dann das linke Knie beugen. Bei den Engländern wird das den jungen Leuten zur Ehre angerechnet. Die Franzosen beugen mit einer mäßigen Wendung nur das rechte Knie' (Eras. 14).

Der Gang soll ruhig und würdig sein, nicht zu schnell — wenn nicht gerade Not am Mann — und nicht zu langsam (Pinic. 433; Viv. Inst. I 11; Brunf. Aph. 34 und Disc. 37; Eras. 14; Heg. 406; Cam. V. 293/4; Schott. Vit. D. 8[b]; Rosc. 71). Vegius (V 3) begründet das näher, zum Teil unter Verwertung von Cicero Offic. I 131: 'Plumper und schwankender Schritt deutet auf Verwahrlosung des Geistes und Mangel an Bildung, eilfertiger, hastiger und unregelmäßiger auf einen wankelmütigen und unselbständigen Charakter. Die Hast ist zudem immer von Unzuträglichkeiten begleitet, wie keuchendem Atem, Entstellung der Gesichtszüge und Verzerrung des Mundes. Allzu gemessenen und gleichsam schwebenden Gang haben der Eitele, der Abergläubische, der Wollüstige und der Weichling.' Brunfels (37) tadelt diejenigen, welche beim Gehen die Gaukler nachahmten, indem sie bedächtig Schritt für Schritt gingen, gleichsam als ob sie — der Vergleich stammt wieder von Cicero Offic. I 131 — beim Schauspiele Tragmaschinen mit Götterbildern trügen. Solche Leute wären wie die Pest zu fliehen (vgl. auch Brunf. Aph. 34; Heg. 406). Erasmus (14) will das dumme, hinkende Wesen beim Ausschreiten den Schweizersoldaten überlassen und denen, die es für einen großen Schmuck hielten, Federn am Hute zu tragen. Er wundert sich darüber, daß sich selbst Bischöfe an solcher Tracht erfreuten. — Für das Zusammengehen mit einem Vornehmeren oder Würdigeren schrieb der Facetus (b2[b]) vor, daß man hinter dem betreffenden hergehen solle, bis man an seine Seite gerufen werde. Wimpheling (72[b]), Pinicianus (434) und Murmellius (35) dagegen fordern auf, stets links zu gehen und seine rechte Seite frei zu lassen. Schottennius (Vit. D 8[b]) kombiniert die Vorschriften. Er stellt es frei, links vor oder hinter dem Begleiter herzugehen. Vorzugehen sei nur mit besonderer Erlaubnis gestattet. Er rät auch, auf der Hut zu sein, daß man den Gefährten nicht mit Dreck

bespritze. Grobianus, der Geist, der stets verneint, geht rechts, doch wenn die Straße hier schmutzig ist, da wo es am reinsten (A V 12). 'Begegnet ihm ein durch Alter, geistliches Amt oder irgendwelche Würde ausgezeichneter Mann auf der Straße, so muß der Knabe beiseite treten, ehrfurchtsvoll sein Haupt entblößen und vielleicht auch das Knie beugen. Er darf nicht etwa denken: Ich kenne den Mann gar nicht, oder: Was hat der mir Gutes erwiesen? Die Ehrerbietung gilt nicht dem Menschen, nicht seinem Verdienste, sondern Gott. . . . Selbst wenn der Türke — was Gott verhüten wolle! — uns zu befehlen hätte, würden wir eine Sünde begehen, wollten wir ihm die der Obrigkeit schuldige Ehrerbietung versagen' (Eras. 29 f.; vgl. auch Ascens. 11/2; Pinic. 434; Eras. Coll., Monitoria paedagogica). Vegius (IV 12) fordert dieselbe Höflichkeit dem weiblichen Geschlechte gegenüber. 'Man soll Frauen in zurückhaltender Weise anreden, sie mit Ehrfurcht grüßen, beim Begegnen zuerst ausweichen und ihnen überhaupt bei jeder Gelegenheit die gebührende Rücksicht schenken.' Schottennius (Vit. D 8[b]) warnt davor, einem andern schräg über die Straße entgegenzugehen, damit man nicht zusammenstieße wie zwei Ziegenböcke mit den Hörnern.

An die Begegnung möge gleich das wichtige Kapitel des Grüßens angeschlossen werden. Erasmus bringt im Eingange der Colloquia (In primo congressu) Catos Vorschrift in Erinnerung, daß man gerne grüßen solle. Ein freundlicher Gruß habe schon oft eine Freundschaft erobert und eine Feindschaft beigelegt. Jedenfalls sei er geeignet, gegenseitiges Wohlwollen zu erhalten und noch zu vermehren. Aber es gäbe Leute von so bäuerischen Sitten, daß sie einen Gruß kaum erwiderten (vgl. auch Viv. Intr. 435; Schott. Vit. E 1[a]). Erasmus schreibt dann vor: 'Der Anstand erfordert es, diejenigen zu grüßen, die uns begegnen, die uns anreden oder an die wir uns zur Unterhaltung wenden. Ferner auch die Speisenden, Gähnenden, Schluchzenden, Niesenden und Hustenden. Lächerlich aber würde es wirken, wollte man auch bei einem Rülpser oder lauten Winde einen Gruß anbringen oder gar beim Wasserlassen und Erleichtern des Leibes.' Grobianus, der im allgemeinen keinen zuerst grüßt und keinem, wenn er auch noch so hoch gestellt, aus dem Wege geht (A V 11), setzt sich auf einmal auf das sittliche Roß. Wenn er ein Mädchen vor der Türe stehen sieht, macht er sich nichts daraus, auch wenn er dasselbe gar nicht kennt, heranzutreten, es in ein lustiges Gespräch zu ziehen, in den Arm zu nehmen und abzuküssen, soviel es sich auch sträubt. Wenn ihn aber — jetzt kommt der Tugendbold — ein Mädchen zuerst grüßt, erwidert er den Gruß nicht, denn er fürchtet dann, er möchte eine schlechte Person vor sich haben (A V 10). Die Form des mündlichen Grußes wurde von den Humanisten aufs genaueste fixiert. Wir haben gehört, wie sie in den Schülergesprächen den Knaben für alle möglichen Formen der Unterhaltung Musterbeispiele vorbildeten; kein Wunder, daß sie auf den Gruß, die häufigste, zwar primitivste, vielleicht aber auch wichtigste Form einen ganz besonderen Wert legten. Kaum ein Autor der Dialogbücher hat es sich nehmen lassen, seinem Werke eine Reihe von Grußformeln bei den verschiedensten Gelegen-

heiten einzufügen. Der klassischste ist wieder Erasmus, und wir wollen uns damit begnügen seine Formeln näher anzusehen (Coll., Eingang). Als einfachstes Beispiel steht an der Spitze das altehrwürdige 'Salve!' mit verschiedenen Anreden: 'Salve pater, matercula, praeceptor observande; salve multum, mi patrue; salve, dulcissime nepos!' Hinsichtlich der Zufügung der Verwandtschaftsnamen macht Erasmus die feine Bemerkung, daß man, falls ein Name einen gewissen Beigeschmack hätte, denselben vermeiden möchte. So empfehle es sich z. B. zu sagen, statt noverca — die Stiefmutter steht bezeichnenderweise voran — einfach: mater, statt privignus nur: filius, statt vitricus: pater, statt sororis maritus: frater, statt fratris uxor: soror. Auch bei Titulaturen des Alters und Standes sei Takt geboten. So redete man einen Greis z. B. statt senex, wenn das auch einst üblich gewesen sei, besser: pater oder eximius vir an. 'Salve, praefecte; salve, tribune!' klinge fein und schön, nicht aber: 'Salve, caligarie; salve, calcarie!' Wimpheling 73ᵃ merkt an, daß man einen Würdigeren nicht mit seinem Namen, sondern mit seinem Titel anzureden hätte. Als 'blandior salutatio inter amantes' empfiehlt Erasmus: 'Mea Corneliola, mea vita, mea lux, meum delicium, meum suavium, mel merum, mea voluptas unica, meum corculum, mea spes, meum solatium, meum decus', Auswahl genug selbst für eine ziemlich stark verliebte Seele. Es folgen Grüße 'honoris gratia aut secus': 'Salve, here!' Antwort: 'Ohe, salve tu quoque, bone vir! Salve, vir ornatissime, clarissime! Salve etiam atque etiam, literarum decus! . . . Salve, unicum huius aetatis ornamentum', und endlich, echt humanistisch: 'Salve, Germaniae delicium!' Als Kumulativgrüße werden genannt: 'Salvete, quotquot estis, una salute omnes! Salvete pariter omnes! Salvete, belli homunculi!' Ein altes Sprichwort laute: 'Ut salutaris, ita resalutaberis. Si mala dixeris, peius audies.' Auch dafür liefert Erasmus ein Anzahl scherzhafter Beispiele: 'Salve, vini pernicies!' Antwort: 'Et tu, gurges helluoque placentum!' — 'Salve multum, virtutis omnis antistes!' Antwort: 'Salve tantundem, totius probitatis exemplum! — 'Salve, anicula annos nata 15!' Antwort: 'Salve, puella annorum 80!' — 'Bene sit tibi cum tuo calvitio!' Antwort: 'Bene tibi cum lacero naso!' — 'Salve plus millies!' Antwort: 'Equidem malim salvere semel.' Rückantwort: 'Salve, quantum vis!' Darauf: 'Et tu, quantum mereris!' — 'Salvere te iubeo.' Antwort: 'Quid, si nolim? Equidem aegrotare malim quam tua salute salvere.' — Die Titulaturen 'Sanctitas, Amplitudo, Celsitudo, Maiestas, Beatitudo, Sublimitas' hält Erasmus, obwohl sie gang und gäbe wären, nicht für wissenschaftlich korrekt. Als Variation für 'Salve' empfiehlt er: 'Salvus sis, Bene sit tibi, Pax tibi (was auf die Juden zurückgehe, aber von den Christen übernommen und ganz einwandfrei sei), Ave und *Χαῖρε*'. Bei den zwei letzten Formeln kann es der von Geist und Witz sprühende Gelehrte nicht unterlassen, wieder ein paar Wortspiele herzusetzen. Auf den Gruß 'Ave, praeceptor!' erwidert dieser: 'Equidem malim habere quam avere.' Und auf die griechische Anrede '*Χαῖρε*' antwortet der Begrüßte: 'Memento te Basileae esse, non Athenis!' Doch der erste ist nicht minder wortbereit. Er spricht: 'Cur tu igitur audes Romane loqui, cum Romae non sis?' Die Abschiedsformeln des Erasmus lauten: 'Valete

omnes! Bene vale! Cura, ut quam rectissime valeas! Jubeo te bene valere' u. s. w. Er detailliert die Grußformeln dann noch weiter für alle möglichen Einzelfälle, zum Teil auch wieder mit entsprechender Erwiderung. So zur Entbietung der Tageszeit, für 'Guten Tag!': 'Precor, ut hic dies candidus illuxerit. Precor, ut hic sol tibi felix surrexerit.' Antwort: 'Tantundem tibi reprecor' u. a. Für 'Gute Nacht!': 'Opto tibi noctem prosperam, pater. Contingat tibi felix somnus. Faxit deus, ut aut placide dormias aut feliciter somnies!' oder 'Sit tibi fausta nox!' Antwort: 'At ego tibi, quando gaudere soles lucro, pro una fausta mille precor faustissimas.' Auch hier arbeitet er wieder mit Wortspielen, z. B.: 'Det Deus somnum absque somniis!' Neben diesen täglich zu verwendenden Formeln stehen solche für besondere Anlässe, z. B. bei Beginn des Mahles, beim Unternehmen irgend eines Werkes, beim Antritt einer Reise nnd bei der Rückkehr. Beim Reisebeginn heißt es u. a.: 'Precor, ut bonis avibus Italiam adeas, melioribus redeas.' Oder: 'Opto tibi felicem cursum et recursum feliciorem.' Oder: 'Bonis auspiciis solvas ancoram.' Dazwischen steht ein Gruß für einen Niesenden, ja selbst ein solcher für eine Schwangere fehlt nicht. Ihr wird gewünscht: 'Faxit Deus, ut feliciter parias, ut maritum pulchra prole facias parentem. Faxit illa virgo mater (Maria), ut feliciter fias mater. Precor, ut hic tumor uteri feliciter subsidat'; oder endlich etwas frivol: 'Velint superi, ut non maiore molestia elabatur quam illapsum est, quidquid est hoc oneris, quod gestas.' Selbst bei diesen Kleinigkeiten verspüren wir etwas von dem Erasmianischen Geiste. Wir brauchen neben seine Formeln nur einmal die meist außerordentlich trockenen und hausbackenen Musterbeispiele seiner humanistischen Genossen zu halten. Als Neujahrsglückwunsch nennt Erasmus: 'Precor, ut hic annus tibi laetis auspiciis ineat, laetioribus procedat, laetissimis exeat ac saepius recurrat semper felicior.' Antwort: 'At ego vicissim tibi multa saecula felicissima precor, ne tu gratis sis nobis bene precatus' (vgl. auch Mos. 25; Heg. Dial. 5). Bei Schottennius (Conf. 41) und Jonas Philologus (1) tauschen die Knaben zu Neujahr kleine Geschenke. Kilian an der ersten Stelle will aber keines von Mehl oder Honig, sondern etwa ein Taschentuch oder ein Messer. — Niavis (Idioma pro schol. 4) polemisiert gegen eine moderne Grußart, die sich neben der alten bewährten, auf die Klassiker (besonders Cicero, als 'fons eloquentiae') zurückgehenden eingebürgert habe. Die neue Manier bediene sich bei Gruß und Antwort der Rhythmen und fördere Formeln zu Tage wie: 'Bonum vesper.' 'Cur non semper quesper?' — 'Proficiat.' 'Semper quiciat.' — 'Benedicite.' 'Semper quicite.' — Auf Befolgung des Grußgebotes hielten die Pädagogen strenge. Wir finden in den Schülergesprächen zahlreiche exemplarische Bestrafungen von Knaben, die sich dagegen vergangen. Bei Niavis (Dial. 2) steht Hortena vor dem Strafgerichte. 'Beim Garten Arnolds warst du gestern, und als ich vorbeiging, hast du wie ein Baumstamm steif dagestanden und nicht einmal dein Haupt entblößt. Nachher kam ein Presbyter daher, und du hast dich wiederum so verhalten. Ist das nicht das Betragen eines Ochsentreibers?' so lautet die Anklage des Lehrers, und es muß mindestens zweifelhaft erscheinen, ob dem Sünder seine Versicherung, beide nicht

gesehen zu haben, etwas geholfen hat. In Heydens Leges scholasticae gehört einer, der ohne Gruß an seinem Vorgesetzten vorübergeht, zu denen, welche mit der Rute 'conciso podice' einen Denkzettel bekommen sollen.

Die Grußformeln leiten hinüber zum Sprechen überhaupt. Wann, wie und was soll man reden? Das sind die Hauptfragen, welche sich hier erheben und von den Autoren auch ziemlich eingehend beantwortet werden. Die Angelegenheit gehört halb in die Sitten-, halb in die Anstandslehre. Bezüglich des Wann sind die Quellen darin einig, daß man nicht zu oft das Wort ergreifen solle, daß Schweigen besser sei als Reden. Diogenes von Laerte (VII 1, 19) überliefert einen Ausspruch Zenos, daß die Natur selbst es so gewollt habe, indem sie dem Menschen zwei Ohren aber nur einen Mund gegeben. Auf dieses Wort verweist Vegius (V 2), und Heyden (326) schreibt es ohne Angabe der Quelle nach. Maßhalten ist die Quintessenz von Vegius' weitläufigen, durch zahlreiche Bibel- und Klassikerstellen belegten Ausführungen über die Beherrschung der Zunge, Maßhalten, wie es auch das Regimen moralitatis wünscht, indem es beginnt:

Acer virtutis timor est: nocet esse locutum,
Esse nocet mutum: faciunt mediocria tutum.
Reden ist allweg nit guth,
Schweigen auch offte Schaden thut,
Darumb in allen Dingen maße han
Und forcht ist wol gethan.

Ein Motiv von Vegius scheint besonders gefallen zu haben, da Camerarius (V. 208/11) und Heyden (327) es mit etwas anderen Worten wiederholen. Es ist der Gedanke, daß die Natur eigens zu dem Zwecke, die Zunge in Schranken zu halten, Wachtposten ausgestellt habe: den harten Zaun der Zähne, in den sie das böse Ding eingeschlossen, und die beiden Lippen, die sie wie einen Wall noch vorgelegt. An einer Stelle vergleicht Camerarius (S. 27) die Schwätzer den Sonnenblumen, die plötzlich aufblühten, aber ebensoschnell wieder dahinsänken und selten eine gute Frucht trügen. Äneas Sylvius (13) verlangt von den Jünglingen kein fünfjähriges pythagoreisches Schweigen, wünscht aber auch nicht, daß sie sich die Geschwätzigkeit des Thersites zum Muster nähmen. Auch er beruft sich auf die Alten, die zu sagen gepflegt, daß die Sprache nicht ungebunden und zügellos sein dürfte, sondern daß die Worte an passenden Ketten aus der Brust und aus dem Herzen geleitet werden müßten. Heyden (328—42) ist der Ansicht, daß mit der Zunge mehr gesündigt werde als mit irgend einem andern Körperteile. — Für eine Jungfrau wird Maß im Sprechen als doppelt wünschenswert bezeichnet. Vives (Inst. 11) stellt fest, daß es Frauen gäbe, die auch unter ihresgleichen im Schwätzen unenthaltsam wären und ohne Anlaß alles, fremde und eigene Angelegenheiten ausplauderten und gar nicht auf das acht gäben, was sie redeten. So erklärt er sich die Neigung des weiblichen Geschlechts zum Übertreiben und Lügen, daß es aus einem Raben hundert, aus einem verunglückten Menschen tausend, aus einem kleinen Pudelhund einen indischen Elefanten machte. Darin sieht er auch den Grund

für den Grundsatz mancher Männer, einem Weibe niemals etwas anzuvertrauen, nicht einmal der Mutter, Schwester oder selbst der eigenen Gattin. Aber dennoch, fügt er diesmal hinzu, dürfe man nicht Fehler einzelner auf das ganze Geschlecht übertragen, da es auch Beispiele standhaftesten und heldenmütigsten Schweigens gebe. — Wenn irgendwo, hat sich der Jüngere in Gegenwart Älterer und Würdigerer der Mäßigung im Sprechen zu befleißigen. Er darf nicht reden, wenn er nicht gefragt wird, und auch dann nur kurz und mit Überlegung und Ehrfurcht. Keinesfalls darf er zu sprechen beginnen, bevor der andere ganz zu Ende gekommen (Eras. Coll. Monit. paed.; Cam. S. 27 f.; Heyd. 313, 318/9, 321/2; auch schon Fac. c 1[b]). Er hat sich dann — damit beginnt das Wie — gerade hinzustellen, das Haupt zu entblößen, ein freundliches Gesicht aufzusetzen und die Augen auf den zu richten, mit dem er spricht (Pinic. 427; Eras. a. O.; Brunf. 36; Cam. V. 291/2, S. 27 f.; Borb. 78/84; Heyd. 315; auch schon Fac. c 1[a]). 'Die Augen niederzuschlagen, wie eine gewisse äthiopische Stierart (catoblepae) das tut, deutet auf ein schlechtes Gewissen. Ebenso unangebracht ist es, von der Seite zu sehen oder den Blick hin und her schweifen zu lassen.' 'Den Hut soll man entweder mit der Linken halten, während man die Rechte leichthin vor den Nabel legt, oder, was noch schicklicher, mit beiden Händen fassen und die Scham damit verdecken. Den Hut oder ein Buch unter der Achsel zu halten gilt als bäurisch' (Eras. 30 f.). Mit der Hand während des Sprechens zu gestikulieren, verurteilt Vegius (V 3) mit Chilo von Lacedaemon. 'Noch weniger', schreibt er, 'darf man mit der Hand nach dem Kopfe fahren um zu kratzen' (vgl. Juvenal IX 133) 'oder Nase und Ohren zu reinigen' (vgl. Brunf. 36). 'Man stecke auch die Hände nicht unter den Mantel, klatsche sie nicht zusammen, öffne sie nicht zu weit, schwinge sie nicht hin und her, tändle nicht mit irgend einem Gegenstande, reibe und schlage sie nicht aneinander. Indessen mag manches von dem Gesagten im Zustande des Affektes angehen, was bei ruhiger Gemütsverfassung nicht statthaft wäre. So soll Chrysostomus die Gewohnheit gehabt haben, in der Aufregung, die seine vielen Sorgen ihm bereiteten, mit dem Zeigefinger der rechten Hand auf den linken Mittelfinger zu schlagen' (vgl. auch Eras. 32, Coll. Monit. paed.; kurz: Murm. 54; Rosc. 70). Hegendorphinus (405) sieht sich veranlaßt, noch besonders anzumerken, daß man nicht etwa, falls eine Feder an der mitra säße, diese beim Sprechen entfernen sollte. — Ebenso ruhig wie die Hände sind die Füße zu halten. Man darf nicht mit den Schienbeinen wackeln, nur hin und wieder, namentlich am Schlusse der Antwort, das eine Knie beugen. Während der Antwort empfiehlt es sich, von Zeit zu Zeit eine Ehrenbezeugung, z. B. 'mit Urlaub, mit Gunst zu reden', oder auch den Titel des Angeredeten (nicht etwa den Namen, Wimph. 73[a]) einfließen zu lassen (Eras. Coll. Monit. paed.; danach Brunf. 36 f.; vgl. auch Eras. 32; Heg. 405; Cam. S. 27 f.; Heyd. 315). — Wie nun soll der Mund selbst beim Sprechen beschaffen sein? Vegius (V 3) antwortet: Er darf nicht zu stark aufgesperrt, die Zunge nicht herausgereckt, die Lippen nicht verzogen werden. Auch ist darauf zu achten, daß nicht Speichel oder dergleichen Unreinigkeit herausfließt.

Endlich ist es verboten zu schnalzen, sich übermäßig zu räuspern, allzustark zu gähnen oder überhaupt durch irgend eine Gebärde oder einen Laut sich etwas zu erlauben, was andere lachen macht (vgl. auch Borb. 91/2). Erasmus (10) tadelt neben dem Räuspern noch zwei andere Angewohnheiten: 1. beim Sprechen jeden Augenblick zu husten. Er begründet seinen Tadel richtig damit, daß das aussähe, als überlege man während des Sprechens erst, was man sagen solle, denn Grobianus (A II 13) benutzt das Mittel, um sich Lügen auszudenken. 2. Nach jedem dritten oder vierten Worte auszuspucken: das könne man sich in der Jugend leicht angewöhnen und im späteren Alter dann nicht wieder loswerden. — Die Sprache soll kurzgesagt langsam, laut und deutlich sein. — Die Stimme darf nicht einer weiblichen Diskantstimme ähneln, auch nicht durch Zittern oder Schreien entstellt werden (Aen. 13). Sie ist derart zu bilden, daß ihre Töne nicht vom Schlunde her zu hören sind oder aber auf den Lippen zusammenfließen (Veg. V 3). Man darf nicht schreien wie die Bauern, aber auch nicht so leise sprechen, daß die Stimme gar nicht bis zu dem dringt, mit dem man spricht. Wenn man langsam und mit Überlegung redet, nicht blindlings darauflos, wird selbst das Gebrechen des Stotterns wenn nicht ganz beseitigt, so doch um vieles unauffälliger (Eras. 32, vgl. auch Eras. Coll. Monit. paed.; Heyd. 317).

Das Was, der Inhalt und Charakter des Gesprächs, daß es freundlich, heiter und voll guten Humors sein solle (Veg. V 2), nicht anmaßend und auch nicht furchtsam, einfach und ohne Trug (Viv. Ex. 25), ohne anstößige Worte, ohne Sticheleien, gegen die manche empfindlicher als gegen einen Schwertstreich (Veg. V 2; Schott. Vit. D 5; Eras. 35), daß man keine Geheimnisse ausplaudern (Schott. a. O.; Eras. 34), nicht ohne Grund schwören dürfe (Eras 32; Heyd. 343/6) u. s. w. gehört mehr in die Sitten- als in die Anstandslehre.

Erasmus (34) nimmt noch Veranlassung vor Neugierde zu warnen: 'Um fremde Angelegenheiten soll man sich nicht kümmern, und hört oder sieht man etwas, soll man nichts davon ausplaudern. Deshalb ist es auch unschicklich in fremde Briefe von der Seite zu sehen (vgl. dagegen Ded. B VIII 3). Wenn einer seinen Schrank öffnet, muß man beiseite treten, desgleichen auch, wenn man merkt, daß zwei zusammen ein vertrauliches Gespräch haben' (vgl. auch Heyd. 271/2). Das niederländische Bouc van seden empfahl, sich beim Öffnen einer fremden Tür durch Husten oder Sprechen bemerklich zu machen. Auch Grobianus ([C IV 1]) ist scheinbar sehr rücksichtsvoll. Er stürzt, wenn er einen Bekannten besucht, gleich laut ins Zimmer, denn wenn er leise geht, fürchtet er, den Freund vielleicht bei irgend einer Tätigkeit zu überraschen, bei der er nicht gesehen werden wolle.

Auf guten Verkehr wird natürlich von den Autoren der größte Wert gelegt. Von ganz besonderer Wichtigkeit sei derselbe für das von Natur leichter zu leitende und zu verleitende weibliche Geschlecht. Nach dem asketischen Vives (Inst. I 9) soll eine Jungfrau nur selten und wenn es unumgänglich nötig ist ausgehen, da sie draußen nichts zu tun hat und immer Gefahr für ihr kostbarstes Kleinod, die Keuschheit, vorhanden ist. Keinesfalls darf sie

ohne ausdrückliche Erlaubnis des Vaters das Haus verlassen und in der Regel auch nur in Begleitung der Mutter. So oft sie in die Öffentlichkeit tritt, setzt sie sich allerlei oft recht bösen Urteilen aus. Sie ist in Gesellschaft übel daran (Inst. I 11). Spricht sie wenig, gilt sie für ungebildet, spricht sie viel, für leichtfertig. Spricht sie ungelehrt, heißt sie stumpfsinnig, spricht sie gelehrt, boshaft.... Lacht sie, wenn jemand lacht, sagt man, auch wenn sie an ganz etwas anderes dachte, sie habe den Betreffenden angelacht. Hört sie einem Manne zu, so heißt es gleich, es gefalle ihr, was er sage, sie sei nicht schwer zu erobern. Es ist nur konsequent von Vives, wenn er bei solchen Anschauungen den Jungfrauen rät, so wenig wie möglich mit Männern zu verkehren und mit ihnen zu reden. Unter keinen Umständen dürfe sie sich unpassend anfassen lassen. Sie solle ev. lieber den Platz wechseln oder ganz fortgehen. Sie dürfe von einem Manne nichts annehmen, aber ihm auch nichts geben nach dem Sprüchwort der Spanier und Franzosen: 'Das Weib, das etwas annimmt, verkauft sich, und das etwas gibt, gibt sich selbst hin.' Was den weiblichen Verkehr angeht, soll die Jungfrau (Inst. I 9) von ihrem Umgange diejenigen Mädchen ausschließen, die durch Putz oder laszive Reden und Bilder Bedenken erregen, und vor allem auch die, welche nach Liebschaften trachten und sich ihrer Verehrer rühmen, welche da erzählen: Das hat er getan, das hat er gesagt, so hat er mich gelobt.

Für etwas ganz Schlimmes hält er die öffentlichen Festlichkeiten. Er klagt, machtlos gänzlich verdorbenen Anschauungen seiner Zeit gegenüberzustehen und sehnt die Zeit des hl. Hieronymus wieder herbei (Inst. I 10). Das Scheußlichste sind in seinen Augen Tänze und Maskeraden (12). Er meint nicht etwa die alte rühmliche palaestra, sondern die moderne Tanzart, deren Auswüchse ja allen Sittenpredigern ein Greuel waren. Die Römer und auch die Griechen hätten solches Gebaren verabscheut. Jetzt aber wäre es das, was die meisten Weiber am liebsten täten und worin sie auch mit großer Sorgfalt von den Eltern unterrichtet würden. In den christlichen Staaten gäbe es ebensoviele Tanzschulen wie schlechte Häuser. So weit wären ihnen die Heiden an sittlichem Ernste überlegen gewesen. Diese hätten wenigstens die neueste Tanzart nicht gekannt, so zügellos, maßlos und wollüstig. Was sollten alle die Sprünge, wobei die Männer die Mädchen noch unter dem Ellenbogen faßten und sie hoch höben? Vives erinnert sich, wie Leute, die fern aus Asien hergekommen, erschreckt geflohen sind, als sie das Tanzen der Weiber gesehen, weil sie geglaubt, dieselben seien in Raserei geraten. 'Und in der Tat', ruft er aus, 'wer sollte die Weiber nicht für wahnsinnig halten, wenn er zum ersten Male sieht, wie sie tanzen, wie sie nach dem Takte der Musik Hände und Kopf, ja den ganzen Körper bewegen! Mit welch' ernster Kennermiene sitzen da auf dem Balle manche und schauen zu, mit welchen Gebärden und Schrittbewegungen die anderen tanzen! Der Verstand scheint den Tänzern vom Kopf in die Füße gesunken zu sein.... Und warum küßt man sich so oft dabei? Früher durfte man nur den nächsten Verwandten Küsse geben, jetzt einem jedem.' Bissig fügt er hinzu, das werde wohl von der Taufe herkommen:

damit sie sich alle als Brüder und Schwestern zu erkennen gäben. Das Umarmen und Küssen war namentlich bei dem sogenannten Schäfertanze üblich, gegen den Geiler von Kaisersberg in seinen Predigten eifert und dessen auch in den Epistolae obscurorum virorum gedacht wird.[1]) — Und dann die Maskeraden! 'Vor nicht langer Zeit', schreibt Vives, 'ist die Sitte erfunden, daß Männer und Frauen vermummt durch die ganze Stadt in den Häusern der Vornehmen und Reichen, wo Gelage gehalten werden, herumlaufen, und sie sind darauf so versessen, daß sie kein größeres Vergnügen kennen. . . . Sie sehen und erkennen alle, während sie selbst nicht erkannt werden. Das freut sie so wie die kleinen Kinder, die sich die Hände vor die Augen halten und dann glauben, daß sie von andern nicht gesehen und gesucht würden.' Vives sieht in den Maskeraden Deckmäntel der größten Schlechtigkeiten. Daß in Spanien, Italien und anderen Ländern, wo die Menschen von Natur lebhafter und verschlagener wären, so etwas vorkomme, wundert ihn nicht, daß es aber auch in Deutschland, Frankreich und England der Fall sei, wo die Leute doch verhältnismäßig noch einfach und weniger raffiniert lebten, will ihm nicht in den Sinn. — Kurz nachdem Sebastian Brant im 75. Kapitel seines Narrenschiffes die Fastnachtsnarren so übel mitgenommen, war übrigens der Karnevalslust unter den Humanisten ein Verteidiger erstanden in dem Mainzer Dietrich Gresemunt[2]), der in einem Dialogbüchlein den Deutschen Podalirius Ecdicetes (defensor) mit dem Römer Cato für und wider den Karneval streiten läßt. Gresemunt ist der Ansicht, daß diese Kurzweil, sofern sie sich in den nötigen Schranken hielte, die durch äußere und innere Tätigkeit ermüdeten Kräfte des Gemütes zu erneuern geeignet wäre.

Wir kommen zum Mittelpunkte der ganzen Anstandslehre, der Tischzucht. Offenbart sich noch heute beim Essen und Trinken am deutlichsten, wie es um die gesellschaftliche Bildung eines Menschen bestellt ist, so war in jener Zeit, wo die Formen der Mahlzeit ganz andere waren, wo man noch nicht mit Messer und Gabel, sondern mit der Hand bezw. mit Hilfe eines Stückes Brot aß und sich jener Werkzeuge nur zum Nehmen von der großen Schüssel bediente, wo nicht immer jeder seinen eigenen Teller und seinen eigenen Becher hatte, sondern häufig zwei gemeinsam eine Schüssel und ein Trinkgefäß benutzten, wo auch nicht selten der Humpen in der Tafelrunde kreiste, das Benehmen bei Tisch ein noch viel sichreres Kriterium zur Beurteilung des Anstandes der Gäste. Im Vergleich zu den Zeiten des höfischen Lebens im Mittelalter und auch zum XIV. und XV. Jahrh., über deren Sitten wir durch Alwin Schultz' klassische Darstellungen eingehend belehrt sind, hat sich zu Beginn des

---

[1]) Vgl. A. Schultz, Deutsches Leben im XIV. und XV. Jahrh. Große Ausgabe. Zweiter Halbbd. Wien, Prag und Leipzig 1892. S. 492.

[2]) Vgl. H. Heidenheimer, Ein Mainzer Humanist über den Karneval (1495) in: Zeitschrift für Kulturgeschichte. N. (4.) F. 3. Bd. Weimar 1896 S. 21 ff. Der Dialog Gresemunts führt den Titel: Podalirii Germani cum Catone Certonio de furore germanico diebus genialibus carnisprivii Dialogus editus per Theodoricum Gresemundum Juniorem Moguntinum. O. O. (wohl Mainz, P. Friedberg) u. J. (gewiß 1495).

XVI. Jahrh., dem die vorzüglichsten der humanistischen Anstandsbücher angehören, in den Eß- und Trinkgebräuchen keine große Wandlung vollzogen, und die Regeln unserer Autoren unterscheiden sich daher von denen der mittelalterlichen Tischzuchten meist nur dadurch, daß sie in den meisten Punkten viel eingehender und detaillierter gehalten sind.

Die Kost bestand zur Humanistenzeit für gewöhnlich aus dem Morgenimbiß (ientaculum), dem Spätfrühstück oder der Vormahlzeit (prandium), dem Vesperbrote (merenda) und der Hauptmahlzeit (cena).

Vives (Intr. 94/6) und nach ihm fast wörtlich Heyden (396/7) warnen davor, gleich am Morgen nach dem Aufstehen ordentlich zu essen, da der Morgenimbiß nicht zur Sättigung da sei, sondern nur um den Körper wieder zu beleben (vgl. auch Sulp. II 3/6). Ihrer Ansicht nach genügen drei oder vier Mund voll, am besten ganz ohne, jedenfalls aber nur mit einem klein wenig Getränk. Sie halten diese Mäßigung für Körper und Geist in gleicher Weise förderlich. Grobianus dagegen fordert, sobald er wach geworden, etwas zu essen, und hat er es bekommen, so faßt er es mit der ganzen Hand, daß das Fett um die Finger fließt (A II 1/2).

Beim Spätfrühstück und in erhöhtem Maße natürlich bei der Hauptmahlzeit hatte zunächst das bedienende Personal genaue Vorschriften zu befolgen. In den meisten Fällen, in den Schulhäusern ausschließlich, lag das Herrichten des Tisches und das Servieren Knaben ob. Die wichtigsten Regeln für das Tischdecken lauteten also: Vor dem Essen ist das gesamte Geschirr gehörig zu reinigen (Heyd. 413). Beim Waschen der Becher ist die Mündung und der obere Rand, den die Lippen berühren, besonders sorgfältig zu putzen (Wimph. 73[a]). Das Wasser zum Ausspülen muß ganz rein und klar sein (Heyd. 416). Das Tischtuch ist vollständig glatt und gleichmäßig aufzulegen, so daß es keine Falten gibt und nicht an der einen Seite mehr herabhängt als an der anderen (Heyd. 414). Wenn das besorgt, ist genau in die Mitte des Tisches der Schüsselring zu setzen und ringsherum Teller, Salzfaß, Messer und Löffel (Heyd. 415). 'Je nach der Zahl der Gäste', fügt Heyden den letzten Worten hinzu, er wünscht also ein besonderes Gedeck für jeden. Zuletzt muß das Brot folgen (Brunf. 24). Becher und Messer sollen zur Rechten, das Brot zur Linken des Gastes liegen (Eras. 20). (Vgl. zum Decken auch Sulp. II 7/8; Pinic. 435.)

Den Verlauf einer Herrichtung des Tisches beschreibt uns Vives im 7. seiner Dialoge, dem 'Essen in der Schule'. Von den Knaben ist abwechselnd jeder eine Woche Truchseß. Als die Essenszeit gekommen — es ist 6 Uhr — ruft dieser Truchseß, der, nebenbeibemerkt, daran kenntlich ist, daß er eine Serviette statt der Halsbinde trägt: 'Holla, ihr Knaben, macht voran, erhebt euch, werft die Bücher weg, . . . richtet den Tisch her, deckt ihn, setzt Stühle hin, bringt Servietten, runde Teller, viereckige und Brot . . . Hole du Bier, du schöpfe Wasser aus dem Brunnen und setze die Becher auf! Was ist das? So unrein bringst du sie? Trage sie wieder in die Küche, die Magd soll sie abreiben und ordentlich auswischen, daß sie blinken und blitzen. Einer der

Knaben bemerkt, der Affe von Küchenmädchen mache nichts ordentlich, aus lauter Besorgnis um seine Finger scheuere er niemals gehörig ab und er spüle auch nur einmal mit lauwarmem Wasser. Man werde sich wohl hinter die Beschließerin stecken müssen, in deren Hand der Wechsel der Mädchen liege; das sei wirksamer, als wenn man dem Lehrer Anzeige mache. Unter diesen Umständen soll der Knabe selbst das Ausspülen der Becher besorgen und sie mit einem Feigen- oder Nesselblatt oder auch mit Sand und Wasser abreiben, damit der gestrenge Lehrer nichts zu tadeln habe. Der erscheint denn auch bald, und das Mahl nimmt seinen Anfang.

Zur Vorbereitung für die Mahlzeit gehörte auch das Besorgen des Lichts. Zur Beleuchtung bediente man sich gewöhnlich der Talglichter, die in Handleuchter eingesteckt wurden. Sie mußten von Zeit zu Zeit geputzt, d. h. der abgebrannte Teil des Baumwollendochtes, die Schnuppe, entfernt werden. Manchmal ließ der Docht noch besonders zu wünschen übrig, wenn man nämlich statt der Baumwolle Leinen zu ihm verwendet hatte, 'wie ja', fügt Vives, der darüber Ex. 14 berichtet, hinzu, 'die Verkäufer aus allen Artikeln auf betrügerische Weise ihren Vorteil zu ziehen suchen.' Die Anstandsbücher schreiben nun vor, daß man beim Entfernen der Schnuppe mit größter Vorsicht verfahren solle. Man müsse zunächst Obacht geben, daß man das Licht nicht auslösche, und ferner dafür sorgen, daß sich kein unangenehmer Qualm erhebe und die Nase beleidige. Man nehme am besten das Licht zuerst vom Tische und tauche dann die Schnuppe sofort in Sand oder zertrete sie auf dem Boden (Eras. 29, danach auch Brunf. 26 und Heyd. 428; dagegen Ded. A VII 7/8). Übrigens gab es auch verschiedene Lichtputzer für diese Zwecke (Viv. Ex. 14, Ded. A VII 8). Wimpheling (72^{b}) schärft besonders ein, daß man die Kerze nicht ohne Leuchter tragen solle, und merkt bei dieser Gelegenheit an, daß man mit dem Lichte auch einem Würdigeren vorangehen dürfe. Wegen des unangenehmen Geruches des Talgs wählte man statt seiner wohl Wachskerzen, die aber wieder den Nachteil hatten, daß der Faden in ihnen meistens noch mehr flackerte. Zum Studieren zog man des gleichmäßigeren Lichts wegen eine Öllampe vor, aus der man den Docht zum Reinigen mit einer Nadel herausholte (Viv. a. O.).

Die Regeln für das Servieren hat am vollständigsten Heyden zusammengestellt:

1. Der Bedienende hat sittsam neben dem Tische zu stehen und genau acht zu geben, ob etwas zu holen oder wegzubringen ist (419, vgl. auch Brunf. 26).

2. Wenn er etwas darreicht, soll er es mit der rechten, nicht mit der linken Hand tun (auch schon Eras. 29), und wohin die Hand sich bewegt, dahin sollen auch die Augen gerichtet sein (420, vgl. Sulp. II 19).

3. Beim Auf- und Abtragen muß er acht geben, daß er die Zunächstsitzenden nicht anstößt oder sie gar durch Ausfließenlassen oder Umwerfen beschmutzt (421, kurz schon bei Sulp. II 15/8; Eras. 29).

4. Vor allem aber muß er, wenn einer der Gäste etwas wünscht, dies auf der Stelle besorgen, da es schimpflich ist, sich an etwas erinnern zu lassen (422).

Eine Wiederholung des Verbotes von Bonvicinus, während des Auftrages auszuspucken, haben die Humanisten nicht mehr für notwendig gehalten.

Für das Einschenken und Anbieten der Getränke folgen bei Heyden folgende Regeln:

1. Der Bedienende darf die Becher nicht bis obenhin vollfüllen, sondern muß mindestens einen Finger breit vom Rande bleiben (423).

2. Wenn er einen Becher darreicht, hat er ihn in der Mitte oder ein bischen tiefer mit drei Fingerspitzen zu halten (424).

3. Den Rand der Becher, an welchen die Lippen kommen, mit den Fingern anzurühren oder gar mit der Hand zu fassen nach Art der Metzger, wenn sie Wurstfleisch in die Gedärme stopfen, ist bäuerisch (425). (Schon Bonvicinus ermahnte, den Becher unten anzufassen.)

4. Wenn zufällig etwas in den Becher gefallen und auf den Grund gesunken ist oder obenauf schwimmt, ist es mit der Messerspitze, nicht mit den Fingern zu entfernen (426).

5. Geht das nicht an, so muß das Getränk in ein anderes Gefäß gegossen und das geleerte mit frischem Wasser ausgespült werden (427).

Brunfels (26) warnt davor, bei verschiedenen Sorten von Getränken Kannen und Trinkgeschirre zu vertauschen. Das Abtragen hat nach ihm (25) in dieser Folge zu geschehen: Zuerst die Teller, dann Salz, Käse und sonstiger Nachtisch, zuletzt mit dem Brote das Tischtuch. Er verbietet ausdrücklich, von den Überbleibseln zu naschen. Bei Vives (Ex. 7) wird zuerst das Salzfaß weggenommen, darauf das Brot, dann Schüsseln, Teller und Servietten und zuletzt auch das Tischtuch. Das Messer reinigt jeder selbst und steckt es in die Scheide. Die Überreste werden in die Speisekammer gebracht. — Alle diese Regeln sind für Grobianus nicht aufgestellt. Er legt, wenn er servieren soll, um nicht behindert zu werden, und zugleich um zu zeigen, wie schlank er ist, die Kleider bis auf die Hosen und das Wams ab (A III 1; VI 7). Er steht nicht ruhig und auf beiden Beinen, sondern abwechselnd auf dem rechten und dem linken (A III 3). Die Schüsseln setzt er hin, daß die Suppe aufspritzt und Tisch und Tischtuch davon schwimmen (III 9; VII 2). Es rührt ihn auch nicht, wenn er einmal eine Schüssel über einen Gast gießt, denn er meint, der Betroffene könne ja annehmen, er sei von den duftenden Speisen gesalbt (VII 3). Nichts tut er unaufgefordert (III 6), er hört allein auf seinen Herrn, und auch dessen Befehle führt er nur langsam und finsteren Blickes aus (VI 6; VII 6). Er hat sich den schönen Grundsatz angeeignet: Je dümmer und unbeholfener du dich bei allen Arbeiten anstellst, desto besser kommst du durchs Leben (VI 3). Wenn er auf die Gäste achtet, geschieht es nur, um zu kontrollieren, wieviel jeder ißt und trinkt (III 7; VII 4). Die Becher gießt er bis zum Rande voll (VII 9). Wird er deswegen gescholten, trinkt er einen Schluck herunter oder gießt etwas wieder in die Flasche (VII 10). Verschiedene Weinsorten glaubt er ebensogut durcheinandermengen zu dürfen, wie die Ärzte ihre Heilmittel mischen (VII 11). Reicht ihm einer ein Glas, in dem noch ein Restchen ist, trinkt er es aus (VII 12). Soll es ans Abtragen gehen, sucht er sich,

wenn möglich, zu drücken. Wird er dabei abgefaßt, so geht er nur langsam ans Werk (III 10). Auf Ordnung achtet er nicht (III 11), nimmt vielmehr alles auf einmal, um nicht öfter zurückkehren zu müssen (III 12).

Auch das Sprechen des Gebetes vor und nach der Mahlzeit war meistens Sache des bedienenden Knaben. Bei Vives (Ex. 7) wechselt das Beten jede Woche unter den Schülern. Erasmus (19) schreibt vor: 'Wenn man aufgefordert wird das Tischgebet zu verrichten, faltet man die Hände, schaut den Vornehmsten an der Tafel oder, wenn ein Bild Christi da ist, dieses an und beugt bei dem Namen Jesu und der hl. Jungfrau das Knie. Wenn ein anderer betet, hört man andächtig zu und respondiert' (vgl. auch Eras. 29; Heyd. 479/80). An Musterbeispielen von Gebeten bieten die Autoren Auswahl genug (vgl. besonders Brunf. 24 f., Heyd. nach 429). Von den Vorschriften des Bonvicinus und anderer, beim Beginne der Mahlzeit der Armen zu gedenken und die Speisen zu bekreuzen, hören wir bei den Humanisten nicht mehr.

(Schluß folgt)

DER ERSTE VERBANDSTAG DER VEREINE AKADEMISCH GEBILDETER LEHRER DEUTSCHLANDS

Von K. A. Martin Hartmann

Ein glücklicher Stern hat über all den Schritten und Bemühungen gewaltet, die, von Hessen ausgegangen, mit freudigem Widerhall von den Vereinen akademisch gebildeter Lehrer des Reiches aufgenommen und weitergetragen, am 9. April d. J. in Darmstadt zur endgültigen Begründung des Verbandes geführt haben, in Anwesenheit von 676 Teilnehmern aus allen Teilen des Reiches, unter ihnen die 61 Delegierten der 35 Vereine. Nachdem wir in Bezug auf Standesorganisation lange Zeit hinter den Volksschullehrern haben zurückstehen müssen, haben wir durch die Darmstädter Tagung das lang Versäumte wettgemacht, Dank vor allem der Begeisterung, Entschlossenheit und Umsicht Prof. Blocks, des Vorsitzenden des hessischen Oberlehrervereins, der sich bis zum Ende als der rechte Führer bewährt hat, und der nun ein glänzendes Ruhmesblatt in die Geschichte seines Vereines geflochten hat. Die ganze Tagung verlief in würdigster und befriedigendster Weise, und wohl jeder Teilnehmer ist mit dem erhebenden Gefühle von Darmstadt geschieden, einen der denkwürdigsten Tage in der Geschichte unseres Standes erlebt zu haben.

Nachdem am vorhergehenden Tage die Jahresversammlung des hessischen Oberlehrervereins stattgefunden hatte, und im Anschluß daran ein überaus gelungener Begrüßungsabend zu Ehren der versammelten Kollegen, wurde die Haupttagung Sonnabend den 9. April von früh 9 Uhr an abgehalten. An erster Stelle stand die Beratung über die Satzungen, für die der in Halle eingesetzte Fünferausschuß einen Entwurf aufgestellt hatte, der schon seit Ende Januar in der Fachpresse erschienen war. Nach Berichterstattung durch Prof. Hartmann-Leipzig und Prof. Kolisch-Stettin und nach lebhafter Erörterung der noch streitigen Bestimmungen durch die Anwesenden wurden die Satzungen von allen beauftragten Delegierten in namentlicher Abstimmung angenommen, ein Ergebnis, das mit stürmischem Beifall von der Versammlung begrüßt wurde.

Die Veränderungen, die der gedruckte Entwurf bei dieser Beratung erfuhr, sind nicht irgend tiefgreifender Art und empfehlen sich vom Standpunkte der Zweckmäßigkeit aus. So wählt der Verbandstag nicht den Vorsitzenden, sondern nur den Vorortsverein, dessen Vorstand seinerseits den Vorsitzenden und die übrigen Mitglieder des geschäftsführenden Ausschusses zu stellen hat. Den 6 Mitgliedern dieses Ausschusses treten 7 Beisitzer zur Seite, doch werden auch diese nicht namentlich vom Verbandstage gewählt, sondern dieser bestimmt nur die Vereine, aus denen die Beisitzer durch die Vorstände derselben ernannt werden. Als hierbei für Sachsen die Frage entstand, welcher von den drei Vereinen des Landes den Beisitzer zu stellen habe, verzichteten die Delegierten des sächsischen Realgymnasiallehrervereins

und des sächsischen Realschullehrervereins zugunsten des sächsischen Gymnasiallehrervereins, im Hinblick wohl auf die Förderung, die das Zustandekommen des Verbandes im Vorstadium der Bewegung gerade durch diesen Verein erfahren hatte.

Der von Hamburg aus geäußerte Wunsch, den Verbandstag an die Tagung deutscher Philologen und Schulmänner anzuschließen, fand in der Versammlung keinen Anklang. Allerdings hatte man früher an eine solche Möglichkeit geglaubt und sie sogar erstrebt, und daraus ergab sich die gemeinsame Tagung in Halle, im Oktober 1903. Schon dort jedoch hatten sich die Ansichten dahin geklärt, daß ein solcher Anschluß für die Zukunft weder ausführbar noch zweckmäßig sei. Die bloße Tatsache, daß die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner nach alter Überlieferung von Zeit zu Zeit auch nach Österreich geht, schließt ein satzungsmäßiges Zusammenlegen der zwei Tagungen von vornherein aus. Der neue Verband besteht nur aus den reichsdeutschen Vereinen, und bei aller herzlichen Sympathie für die deutsch-österreichischen Kollegen kann er nicht wohl daran denken, diese mit in seinen Kreis zu ziehen. Auch abgesehen davon würde ein statutarisches Zusammenlegen von so schweren Unzuträglichkeiten namentlich für den Verband begleitet sein, daß man gar nicht daran denken konnte, die frühere Absicht festzuhalten.

Diese schon in Halle als notwendig erkannte Scheidung hat zur Folge gehabt, daß man den neuen Verband nicht mehr lediglich auf die Förderung der Interessen des höheren Lehrerstandes beschränken konnte, wie es ursprünglich gedacht war. Wäre er als ständiger Begleiter des deutschen Philologentages aufgetreten, so hätte das unbedenklich geschehen können, und die idealen Interessen der höheren Schulen hätte man dann dem letzteren überlassen. Nahm man aber die Scheidung vor, so ergab sich die unbedingte Notwendigkeit, in den Satzungen des neuen Verbandes auch die idealen Interessen des höheren Schulwesens zu berücksichtigen, um dessentwillen die Lehrer doch schließlich da sind. So erklärt sich, daß die vor dem Hallenser Tage veröffentlichten Entwürfe zu Satzungen des neuen Verbandes, darunter auch der des Verfassers (Pädag. Wochenbl. 10. Juni 1903), die von der Voraussetzung der gemeinsamen Tagung ausgehen, lediglich von den Interessen des Standes der höheren Lehrer sprechen, während der vom Fünferausschuß Ende Dezember 1903 aufgestellte Entwurf als erste Aufgabe des neuen Verbandes hinstellt, die Entwicklung des höheren Schulwesens zu fördern, und als zweite das Wirken für die gemeinsamen Angelegenheiten des höheren Lehrerstandes. In diesem Sinne hat sich auch der Darmstädter Tag entschieden, unter Streichung jedoch des Wortes 'Entwicklung'. Mit dieser Streichung trug er der im sächsischen Gymnasiallehrervereine aufgetretenen Befürchtung Rechnung, daß das Wort 'Entwicklung' die Möglichkeit zur Geltendmachung gewisser Sonderbestrebungen auf dem Gebiete des humanistischen Gymnasiums bieten könne. Nach diesem Entgegenkommen des Darmstädter Tages im Zusammenhange mit den Erklärungen des ersten sächsischen Delegierten Prof. Hartmann, der im Sinne seiner Auftraggeber nachdrücklich davor warnte, den neuen Verband der sogenannten Gymnasialreform dienstbar zu machen, darf man es als den Willen der Versammlung bezeichnen, daß die neue Organisation in erster Linie das den höheren Schulen Deutschlands Gemeinsame zu betonen hat, unter Ausschluß irgend welcher Sonderbestrebungen. Es ist jedenfalls gut, daß darüber von vornherein Klarheit herrscht.

Daß aber die Verbandsaufgabe so definiert worden ist, wie es in § 2 geschehen ist, darüber darf man sich nur freuen. Die Interessen des Standes mögen noch so

wichtig sein, es hätte doch der hohen Stellung der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands im geistigen Leben der Nation keinesfalls entsprochen, wenn man einen Gesamtverband lediglich für diese Interessen gegründet hätte, und das wäre sogar ein schwerer Fehler gewesen, der unserem Stande vor der Öffentlichkeit einen empfindlichen Stoß versetzt hätte, der uns z. B. den Volksschullehrern gegenüber geradezu als minderwertig hätte erscheinen lassen, als einseitige Standesegoisten. Von irgend welcher unfreundlichen Stellung des neuen Verbandes zum deutschen Philologentage kann darum gar keine Rede sein. Beide Versammlungen werden voraussichtlich nie in demselben Jahre tagen, beide sind so verschieden organisiert, bauen sich auf so verschiedener Grundlage auf, daß jede feindliche Berührung von vornherein ausgeschlossen ist. Nur um einen friedlichen Wettstreit edelster Art wird es sich hier handeln, der den höheren Schulen lediglich zum Segen gereichen kann.

Im übrigen hat der Verlauf des Darmstädter Tages selbst den Beweis erbracht, daß der Verband mit der beschlossenen Fassung seiner Aufgabe durchaus das Richtige getroffen hat. Die rednerischen Darbietungen bewegten sich nach den beiden Seiten, die § 2 der Satzungen vorgezeichnet hat, und so manche der Ehrengäste, die zur Versammlung sprachen, hoben die Wichtigkeit beider Aufgaben hervor. So zunächst der hessische Staatsminister Exc. Dr. Rothe, der im zweiten Teile, nach der markigen und zündenden Eröffnungsrede Prof. Blocks, das Wort ergriff, um dem neuen Verbande Bestand und ersprießliche Wirksamkeit zu wünschen. Wahrhaft moderne Worte waren es, die die Versammlung aus diesem Munde hörte. Der Minister betonte nachdrücklich, daß eine Regierung ihre Aufgabe heutzutage nur dann voll zu erfassen und zu lösen vermöge, wenn sie sich in steter Fühlung mit dem Leben und den einzelnen Berufskreisen erhalte; auch die großherzoglich hessische Regierung, wenngleich sie in manchen Fragen ihre eigene Auffassung habe, werde doch aus den Verhandlungen des neuen Verbandes Anregung und Belehrung zu finden wissen. Aus den weiteren Begrüßungsreden sei besonders die des Direktors der höheren deutschen Schule in Antwerpen, Dr. Gasters, hervorgehoben, der die Lage der deutschen Lehrer im Auslande schilderte, dieser Pioniere unseres Volkstums, die unter oft sehr schwierigen Verhältnissen auf dem Platze stünden und einen Rückhalt an dem großen Verbande mit Freuden begrüßten. Seine sympathischen Worte, die einen echten deutschen Mann erkennen ließen, fanden lebhaften Beifall bei der Versammlung.

Der eigentliche Glanzpunkt des Tages war unstreitig die große Festrede Prof. Friedrich Paulsens über 'Das höhere Schulwesen Deutschlands, seine Bedeutung für den Staat und für die geistige Kultur des deutschen Volkes und die daraus sich ergebenden Folgerungen für die Bedeutung des höheren Lehrerstandes'. Von der epochemachenden Tat des sächsischen Kurfürsten Moritz im Jahre 1543 ausgehend, der durch die Gründung der noch jetzt blühenden drei Fürstenschulen zuerst den Bund zwischen dem Staate und der höheren Schule vollzog, zeichnete Redner in großen Zügen die Entwicklung des höheren Schulwesens bis auf die Neuzeit, mit Ausblicken zugleich auf die benachbarten Kulturstaaten. Im deutschen Oberlehrer charakterisierte Prof. Paulsen drei Seiten: den Beamten, den Gelehrten oder Kulturtechniker, und den Erzieher. Als Beamter kämpfe er um Gleichstellung mit anderen Beamten, und dieser Kampf sei um der Schule selbst willen eine Notwendigkeit, eine Pflicht, da eine minderwertige Schätzung des Oberlehrerberufes eine Erschwerung für die Arbeit der Schule bedeute; das Erringen der Gleichberechtigung des Oberlehrerstandes mit den anderen akademisch gebildeten Berufskreisen müsse daher ein

wichtiges Ziel des Verbandes sein. Ohne die sittlich-erzieherische Aufgabe des Oberlehrers gering zu bewerten, legte Redner besonderen Nachdruck auf die wissenschaftliche Arbeit, deren Pflege der Gesamtschätzung des Standes zugute komme. Zur vollen Entfaltung seiner Kräfte müsse der Oberlehrer frei sein von einengender Überwachung und von drückender Überbürdung; überfüllte Klassen und überfüllte Schulen seien kein Boden für gedeihliche Lösung unterrichtlicher und erzieherischer Aufgaben; Sparsamkeit im höheren Schulwesen sei darum übel angebracht; die höhere Bildung sei ein edles Erzeugnis, für das unser Volk auch einen würdigen Preis zahlen müsse.

Nachdem der rauschende Beifall verklungen war, der Prof. Paulsen bis auf seinen Platz begleitete, gab man der Versammlung durch eine kurze Pause Gelegenheit zur Verarbeitung der bedeutsamen Anregungen, die der Redner geboten. Hierauf hielt Oberlehrer Lautenschläger-Darmstadt einen überaus reichhaltigen und lehrreichen Vortrag über die Anschauungsmittel im Unterrichte der alten Sprachen, der Geschichte und Geographie. Diese Darbietung, die demnächst in den N. J. erscheinen soll, fand ebenfalls dankbare Aufnahme bei der Versammlung. Die Interessen des Standes vertraten drei weitere Redner, zunächst Prof. Kolisch-Stettin, der sich schon im Satzungsausschusse so hervorragende Verdienste um den Verband erworben hat, und der nun über den Kunze-Kalender sprach und die Ausdehnung desselben auf die darin noch fehlenden Bundesstaaten unter dem Beifall der Versammlung als ein zu erstrebendes Ziel aufstellte. Weiter trat Dr. Bochow-Magdeburg für die Beteiligung an der so segensreich wirkenden Sterbekasse für akademisch gebildete Lehrer ein. Endlich bestieg, von lautem Beifall begrüßt, Dr. Heinrich Schröder die Rednerbühne, der tapfere Vorkämpfer unseres Standes, dankte zuerst in seinem eigenen Namen wie in dem seiner Familie mit bewegter Stimme für die ihm erwiesene Ehrung und legte dann im Auftrage der mecklenburgischen Kollegen die trostlosen Verhältnisse an gewissen städtischen höheren Schulen Mecklenburgs dar, woran er die dringende Bitte schloß, daß kein deutscher Oberlehrer sich in diese Verhältnisse begeben möge, die unvereinbar seien mit der Ehre des Standes.

Wie die ganze Tagung, so verlief auch das Festessen in gehobenster Stimmung und brachte eine Fülle bedeutsamer Tischreden, unter denen namentlich hervorzuheben sind die des großherzoglich hessischen Ministerialrats Dr. Eisenhuth und Prof. Paulsens. Ersterer behandelte zunächst mit köstlichem Humor und wahrer geistiger Überlegenheit das Verhältnis der Schulverwaltung zu den Lehrervereinen, die durch Aufstellung ihrer Wünsche Sorge dafür trügen, daß es an Arbeit nie fehle, um dann weiter in ernster Rede den Wunsch auszuführen, daß in allen deutschen Landen, so wie in Hessen, immerdar ein echtes und rechtes Vertrauensverhältnis zwischen Schulverwaltung und Lehrerschaft bestehen möge, und um sein Glas zu erheben auf das Bewußtsein der Gemeinsamkeit der Ziele zwischen Lehrerschaft und Schulverwaltung. Prof. Paulsen, der mit erstaunlicher Frische an allen Darmstädter Veranstaltungen teilnahm, brachte sein Hoch dem Geiste der Einheit zwischen der philosophischen Fakultät und den deutschen Oberlehrern, dem Geiste der Harmonie zwischen allen unseren dem wissenschaftlichen Leben dienenden Bildungsanstalten. Die an S. M. den deutschen Kaiser und an S. K. H. den Großherzog von Hessen von der Versammlung gerichteten Begrüßungstelegramme fanden an beiden hohen Stellen huldvollste Aufnahme und Dank. Wenn es überhaupt noch eines Beweises dafür bedurft hätte, daß der neue Verband als eine verheißungsvolle Schöpfung zu betrachten ist, die dem engeren wie dem weiteren Vaterlande zum Segen gereichen muß, so läge er in dieser Anerkennung seitens der höchsten Träger

staatlicher Autorität. Freuen wir uns also des Errungenen und tragen wir, ein jeder an seinem Teile, dazu bei, daß die Hoffnungen, die sich an den denkwürdigen Darmstädter Tag knüpfen, reichlich in Erfüllung gehen. Was unseren Vorgängern als ein unerfüllbarer Traum erschien, das ist jetzt greifbare Wirklichkeit. Eine große, umfassende Organisation ist nunmehr geschaffen worden. Die fruchtbaren Samenkörner, die in ihrem Schoße schlummern, müssen zum Leben erweckt werden, und sie werden erblühen, wenn die Vereine, die den Verband tragen, auf der Höhe ihrer Aufgaben stehen, wenn sie die Form des Verbandes mit dem rechten Geiste erfüllen, wenn sie an das vor allem denken, was den höheren Lehrerstand Deutschlands eint.



ANSTAND UND ETIKETTE NACH DEN THEORIEN DER HUMANISTEN

Von Aloys Bömer

(Schluß)

Wir kommen nunmehr zum Betragen der Gäste, der eigentlichen Tischzucht. Wie man eine Einladung zur Mahlzeit nicht annehmen solle, zeigt uns wieder Grobianus (B I 1—3). Er erkundigt sich bei dem einladenden Knaben genau, was für Gäste geladen und was es zu essen und zu trinken gibt. Das schreibt er sich auf ein Zettelchen und weiß nun Bescheid, bei welchem Gange er gehörig zulangen muß und bei welchem nicht. Etwas grobianisch war auch schon, wozu der Greis bei Petrus Alphonsi den Sohn aufforderte. Als dieser ihn fragte, ob er viel oder wenig essen solle, wenn er eingeladen sei, antwortete der Vater: 'Viel', denn wenn es ein Freund wäre, der eingeladen hätte, würde er sich freuen, wenn es aber ein Feind wäre, würde es den ärgern. In den Schülergesprächen begegnen uns sehr oft Einladungen der Lehrer durch die Schüler im Namen der Eltern. Die Formen dafür sind wieder genau festgelegt. Auf das Standesbewußtsein des Lehrerstandes der damaligen Zeit wirft die Art und Weise, wie die Einladungen entgegengenommen werden, nicht immer ein besonders günstiges Licht. Die Kantoren bei Niavis (Dial. 3) schlagen geradezu den Ton der Devotion an. Bei Barlandus (22) erzählt ein Schüler von einem Lehrer, der sich sogar 'si discipuli illius sellam concacassent' durch eine Mahlzeit hätte beschwichtigen lassen.

Zu den Vorbereitungen für die Mahlzeit gehört zunächst Reinlichkeit an Körper und Kleidung. Die Nägel an den Fingern müssen geschnitten sein, damit kein Schmutz unter ihnen zu bemerken ist (Sulp. I 7; Brunf. 27; Eras 19). Das Haar ist sorgfältig zu kämmen, denn der Hut muß beim Essen abgelegt werden, es sei denn, daß die Landessitte es anders fordert oder ein hervorragender Mann, dem nicht zu gehorchen unschicklich wäre, es anders befiehlt (Eras. 20). Am besten wird das Kämmen vorher zu Hause besorgt. Erasmus (19) empfiehlt sodann, den Gürtel etwas zu lockern, was bei Meier Helmbrecht noch ein Vergehen gewesen war, in den Tischzuchten später aber auch schon erlaubt wurde. Ferner wird geraten, vorher seine Notdurft zu befriedigen, damit man nicht während des Essens in Verlegenheit komme (Pinic. 435; Eras. 19). Denn einfach aufstehen und ruhig den Gästen verkünden, was einen drückt, wie es Dedekinds ungeratener Zögling macht, ist eben grobianisch (A [IV 15]). Auch vom Standpunkte des Grobianus allein ist das Mitbringen

eines Hündchens zu rechtfertigen. Die strenge Etikette schließt sonst die Hunde aus (Wimph. 72[b]) und verbietet insbesondere, ihnen vom Tische Fressen herabzuwerfen (Eras. 25). Dem Grobianus aber macht es ein gewaltiges Vergnügen, wenn die Köter noch gar um die Brocken ein großes Gebeiße anfangen und sich in der Hitze des Gefechts vielleicht einmal an einem Gaste vergreifen (B II [16]). Er scheut sich übrigens auch nicht, den Hund neben sich auf die Bank zu setzen und zu füttern oder ihm gar die Flöhe abzufangen, wofür das Tier ihm dann als Gegendienst Mund und Hände ableckt (B II [9—11]).

Zur bestimmten Zeit hat man pünktlich zum Mahle zu erscheinen (Wimph. 72[b]; Murm. 31). Beim Türklopfen und Schellen ist Maß anzuwenden (Wimph. a. O.). Für höflich scheint es auch damals schon gegolten zu haben, sich beim Anblicke des Tisches über die vielen Umstände, die der Gastherr gemacht, künstlich etwas aufzuregen, wenigstens läßt Erasmus in seinem berühmten Convivium profanum sich ein derartiges Gespräch zwischen dem Gastherrn Christian und dem geladenen Augustin entspinnen. Augustin: 'Aber wozu ein solcher Aufwand? Hältst du mich für einen Wolf oder einen Geier?' Christian: 'Zwar nicht für einen Geier, aber auch nicht für eine Zikade, daß du vom Tau leben könntest. Von Luxus kann gar keine Rede sein. Ein gewisses sauberes und nettes Aussehen ist immer nach meinem Geschmack gewesen; schmutziger Geiz mißfällt mir. Es ist gut, wenn etwas übrig bleibt' u. s. w. War man zu Gast geladen, galt es als ungebildet und undankbar gegen den Wirt, an der dargebotenen Speise zu nörgeln. Für den Gastgeber aber wird es als artig bezeichnet, die Bescheidenheit des Mahles zu entschuldigen. Dagegen wird es eine unangenehme Würze für die Gäste genannt, wenn man die eigenen Gerichte lobte oder hervorhöbe, wie viel sie gekostet (Eras. 27 f.).

Nach kurzer Begrüßung des Gastherrn und der übrigen geladenen Gäste folgte alsdann das von jeher als der wichtigste Teil der Tischzucht betonte Waschen der Hände (Murm. 41; Eras. 19; Brunf. 27; Heyd. 429; Viv. Ex. 7 und 16; Ded. A IV 3/4, B I 12/3). Hauffen (a. O. S. 2) hat schon hervorgehoben, wie das Unterlassen desselben als das sprechendste Zeugnis bäurischer Unsitte gegolten habe und noch im XVI. Jahrh. den Fanatikern als Sünde erschienen sei. Mit welch peinlicher Gewissenhaftigkeit ein sittsamer Mann dies Gebot befolgt habe, zeigt er an dem Beispiele Herzog Ernsts und seiner Genossen. Als die nach monatelanger Seefahrt im Lande Grippia endlich eine reichbesetzte Tafel fanden, vergaßen sie doch nicht, ehe sie sich über dieselbe hermachten, das Waschen der Hände. — Der bedienende Knabe ging mit Kanne, Waschschüssel und über die Schulter geschlagenem Handtuch zum Abtrocknen herum und bot Wasser dar (Eras. Coll., Conviv. prof.). Erst gab es dabei natürlich oft noch gegenseitige Komplimente. Keiner wollte der erste sein; man forderte einander zum Anfangen auf und trat zurück. Vives (Ex. 16), der darüber berichtet, kann es nicht unterlassen, diesen konventionellen Unfug bloßzustellen, wie der eine sich vor dem anderen erniedrigte und ihn mit unverschämter

Höflichkeit erhob, während er sich in Wirklichkeit über alle anderen erhaben dünkte. Aber es gab auch in jener Zeit schon vernünftige Leute. So bittet bei Erasmus (a. O.) Christian den Augustin, der auch mit schönen Redensarten um sich wirft, solch' dumme Zeremonien den Weibern zu überlassen, da selbst die Höflinge', die sie doch einst eingeführt, nichts mehr von ihnen wissen wollten. Christian läßt die Gäste sich jedesmal zu dritt oder viert waschen.

Die Plätze bei Tisch wurden entweder vom Gastgeber zugewiesen oder der Wahl des einzelnen anheimgegeben. In beiden Fällen gab es mancherlei zu beachten. Mit dem Platze, den man erhalten, soll man — namentlich gilt das für Jüngere — zufrieden sein. Man darf nicht den Anschein erwecken, als passe einem derselbe nicht (Sulp. II 20; Wimph. 72[b]; Cam. S. 32; Heyd. 430). Wenn man aufgefordert wird, den Ehrenplatz einzunehmen, soll man sich nach Erasmus (19) erst etwas sträuben, wenn man jedoch öfter und ernster eingeladen wird, bescheiden gehorchen, damit man nicht unnachgiebig erscheine. Vives (Ex. 16) ist in diesem Punkte ebenso gegen das scheinbare Sicherniedrigen wie beim Waschen. In dem Conv. prof. bei Erasmus weist der Gastherr keine bestimmten Plätze an, er bemerkt nur allgemein, wer es gerne warm habe, möge sich dahin setzen; wer nicht gut ins Licht sehen könne, solle den Winkel wählen; wer schöne Aussicht liebe, müsse dort Platz nehmen u. s. w. Beim Wählen der Sitze hatte man natürlich streng darauf zu achten, daß man nicht Personen, denen nach Alter oder Stand ein höherer Platz gebührte, zurückdrängte (Veg. VI 1; dagegen Ded. A IV 5/6, B I 8/10). Wimpheling (9[b], 10[a]) stellt die Höflichkeit der römischen Jünglinge als Muster hin, die, zu einer Mahlzeit geladen, angelegentlichst fragten, wer denn noch erscheinen würde, damit sie sich nicht etwa vor der Ankunft eines Greises niederlegten. Wie immer für seinen Magen besorgt, späht Grobianus sorgfältig aus, daß er vor schönes, gutes Weißbrot zu sitzen komme und nicht etwa vor schlechtes Schwarzbrot, wie man es z. B. in Westfalen backe. Heutzutage wird übrigens der westfälische 'Pumpernickel' nicht nur als Volkskost, sondern auch in vornehmer Gesellschaft höher geschätzt als von Grobianus. Erasmus (20) gibt noch eine besondere Vorschrift: 'Bei manchen Völkern ist es Sitte, daß die Knaben mit entblößtem Haupte am unteren Ende der Tafel der Erwachsenen ihre Speisen zu sich nehmen. Da trete der Knabe unaufgefordert nicht heran; er bleibe auch nicht bis zum Ende des Mahles, sondern wenn er genug gegessen hat und sein Teller fortgenommen ist, grüße er mit gebeugtem Knie die Gäste, besonders den vornehmsten unter ihnen.'

Auch die Haltung beim Essen wird genau bestimmt. Zunächst muß man gerade sitzen (Sulp. II 11/2; Pinic. 436; Brunf. 27; Eras. 20). Die Hände sind über dem Tisch zu halten. Eine oder beide in den Schoß (Ascens. zu Sulp. II 39/40: ad pudenda) zu legen ist unschicklich (Eras. 19; Cam. V. 387/92. vgl. auch schon Fac. b 4[b]). Ebenso unpassend ist es, sich mit dem Ellenbogen auf den Tisch zu stützen (Pinic. 435). Sulpicius (II 13/4) will das den Vornehmen überlassen haben, und Erasmus (20) schließt sich seiner Ansicht an.

Nachdem er bemerkt, Greisen oder von Krankheit Geschwächten verzeihe man solches Betragen, sagt er: 'Bei manchen verwöhnten Hofleuten, die meinen, alles was sie täten schicke sich, ist es zu übersehen, aber nicht nachzuahmen.' Bei Vives (Ex. 7) fragt der Lehrer einen von den Schülern, ein feines Herrlein, das es so macht, ob es im Schweinestall geboren wäre, und fordert die Kameraden auf, ihm doch ein Polster unter die Ellenbogen zu legen. — Man darf sich auch nicht hinterwärts mit dem Rücken anlehnen (Brunf. 27; Cam. V. 439/40) oder über den Tisch beugen wie die Bauern (Pinic. 436). Ferner muß man sich vorsehen, daß man den Nachbarn nicht mit dem Arme stößt (Wimph. 72^{b}; Eras. 20). Die Füße sind ruhig zu halten (Sulp. II 41; Pinic. 436; Cam. V. 391/2); unter keinen Umständen darf man den Gegenübersitzenden mit ihnen lästig werden (Eras. 20). Endlich schickt es sich nicht, auf dem Platze zu wackeln und bald auf dieser, bald auf der anderen Hinterbacke zu sitzen, da das den Eindruck macht, als benehme man sich gerade übel oder beabsichtige es zu tun (Eras. 20).

Mit der Serviette verfuhr man damals anders, als wir zu tun pflegen. Wenn eine solche gegeben wurde, hing man sie über die linke Schulter oder den linken Arm (Eras. 20; Viv. Ex. 16). Man bediente sich ihrer also lediglich zum Abputzen von Mund und Händen, nicht auch als Schutzmittel gegen das Beschmutzen der Kleidung.

Über das Zugreifen hat Erasmus wieder die eingehendsten Vorschriften (22): 'Manche reichen, kaum daß sie sich niedergesetzt haben, mit den Händen in das Essen, das ist wölfisch und der Unsitte derer zu vergleichen, die vom Opfergefäße noch nicht mit Mehl bestreutes Fleisch verschlingen, wie es im Sprichworte heißt.[1]) Rühre zuerst das aufgetragene Essen nicht an, nicht bloß, weil es gierig aussieht, sondern weil es zuweilen mit Gefahr verbunden ist, wenn man die Speise glühend heiß in den Mund steckt. Man muß sie dann ausspucken, oder man verbrennt sich den Gaumen. Durch beides macht man sich ebenso lächerlich wie elend. Der Knabe soll etwas warten, damit er seine Leidenschaft bändigen lernt. Sokrates wollte selbst als Greis niemals vom ersten Becher trinken. Wenn der Knabe mit älteren Leuten zusammen ißt, soll er zuletzt und auch nur aufgefordert nach der Schüssel langen. Mit den Fingern in die Brühe hineintauchen ist ungebildet. Er soll mit dem Messer oder der Vorlegegabel was er haben will nehmen und sich das nicht aus der ganzen Schüssel heraussuchen, wie die Leckermäuler tun, sondern nehmen was vor ihm liegt (vgl. auch Sulp. II 35/8; Pinic. 436). Das kann er schon aus Homer lernen, bei dem es häufig heißt:

οἱ δ' ἐπ' ὀνείαθ' ἑτοῖμα προκείμενα χεῖρας ἴαλλον.

Und wenn das vor ihm Liegende gerade besonders schön ist, soll er es den anderen abtreten und das nächste Stück nehmen. Wie es aber von Unenthalt-

[1]) Vgl. Erasmus, Adagiorum chiliadis 1 centuria 6 No. 28 (Des. Erasmi Rot. operum 2. tomus. Basileae 1540 S. 202).

samkeit zeugt, nach allen Seiten der Schüssel die Hand auszustrecken, so ist es wenig schicklich, die Schüssel umzudrehen, bis die besten Stücke an ihn kommen. Wenn ein anderer ein besseres Stück darbietet, nehme er es mit einer höflichen Entschuldigung an; nachdem er sich aber eine Portion abgeschnitten, reiche er das übrige dem Geber zurück oder teile es mit dem Zunächstsitzenden (vgl. auch Pinic. 436; Eras., Coll., Monit. paed.). Was man mit den Händen nicht nehmen kann, nimmt man mit Brotschnitten. Wenn jemand aus einem Kuchen oder einer Pastete etwas mit dem Löffel reicht, so empfange man es entweder gleich mit dem Brote oder man nehme erst den dargebotenen Löffel, schütte dann die Speise auf das Brot und gebe den Löffel zurück. Wenn das zum Kosten Dargereichte flüssig ist, wische man den Löffel vor dem Zurückgeben mit der Serviette aus.... Wenn jemand etwas abgeschnitten hat, so ist es unhöflich, die Hand oder die Brotschnitte darnach hinzuhalten, ehe es angeboten wird, damit es nicht den Anschein habe, als wolle man rauben, was für einen anderen bestimmt ist. Was gereicht wird, hat man mit drei Fingern (vgl. Sulp. II 23/4) oder, wie gesagt, mit dem Brotstücke zu nehmen. Wenn dir etwas angeboten wird, was deinem Magen nicht zusagt, so sage ja nicht wie der Komiker Clitiphon (im Hautontimorumenos des Terenz): 'Ich kann nicht, Vater!', sondern danke verbindlich, denn das ist die gebildetste Art es abzulehnen. Wenn der Anbietende hartnäckig ist, sage bescheiden entweder, es bekomme dir nicht, oder du könntest nicht mehr davon essen. Machen wir hier in der Unterweisung des Erasmus zunächst Halt, um zu sehen, was die übrigen Anstandsbücher zu den erwähnten Punkten sagen. Camerarius meint in dem Prosawerke (S. 30), die Knaben lernten schon von den Müttern, daß sie nicht vor Würdigeren in die Schüssel langen dürften. In der Dichtung (V. 433/8) glaubt er gar kein Wort darüber verlieren zu brauchen, daß man nicht nehmen dürfe, was vor einem anderen liege, da er ja nicht für junge Hunde schreibe. Wer in der Schüssel herumwühlt, erinnert ihn an den Eber, der die fröhlichen Saaten verwüstet (V. 401/4). An einer anderen Stelle warnt er davor, die Hand in der Suppe zu 'waschen'; er empfiehlt Brotstücke mit dem Messer einzutauchen und dann zu essen. — Auch Brunfels (27) mahnt zur Bescheidenheit im Nehmen. Von den besten Stücken und Leckerbissen, z. B. beim Fische von der Leber, solle man eine kleine Portion nehmen und den Rest den Nachbarn weiterreichen. Letzteres dürfe man jedoch nicht wagen bei einer Frau, wenn der Mann dabeisitze — diese Vorschrift ist originell —, oder bei einem Fürsten und großen Herrn. Das Nehmen solle man mit der Spitze des Messers besorgen. Man dürfe sich auch nicht über die Schüssel legen wie eine Sau und in ihr herumwühlen, vor allem nicht mit den Fingern (vgl. auch Heyd. 432/3, 435/6, 440). Hegendorphinus (407) zitiert bezüglich des Nehmens die Ovidstelle (Ars amat. III 755/8):

Carpe cibum digitis, est quiddam gestus edendi.
Ora nec immunda tota perunge manu.
Neve diu praesume dapes, sed desine citra,
Quam cupias, paulo quam potes esse minus.

Als Muster von Höflichkeit, wenn einem eine Speise nicht munde, nennt Vegius (VI 1) den großen Cäsar. Als der einst zu Gaste geladen war und man bei der Mahlzeit zufällig statt frischen Öles altes auftrug, ließen es die anderen Gäste stehen. Cäsar aber langte kräftig zu, um nicht den Schein zu erwecken, als ob er den Gastgeber für unaufmerksam und unhöflich halte (nach Sueton, Caesar 23). Im Manuale scholarium (8), wo die beiden Studenten beim Mahle sitzen, fragt Barthold: 'Darf ich eine beliebige Portion nehmen?' Camillus antwortet: 'Nein, nur die, welche vor dir liegt. Wer würde sonst so dumm sein und sich nicht das beste Stück aussuchen? Aber es sind Ältere und Würdigere da als du und ich: die Bakkalauren.' Und er fährt dann mit einem Seitenblick auf die schmutzigen Hände des Kameraden fort: 'Sie (die Bakkalauren) schweigen zwar, weil sie zu vornehm dazu sind, dich zu schelten. Was werden sie aber bei sich denken? «Was ist das für ein ungebildeter, für ein ungewaschener Mensch!» Weißt du nicht, wie ungeziemend es ist, deine schmutzigen Hände in den Speisen zu reinigen?'. — Grobianus streckt, wenn das beste Stück auf der abgekehrten Seite der Schüssel liegt, seine Hand aus (A IV 9), oder er dreht die Schüssel herum und versucht das damit zu rechtfertigen, daß sich auch die Himmelsgestirne im Kreise bewegten (IV 10). Reicht ihm jemand etwas, so greift er, ohne zu danken, mit beiden Händen zu und behält alles für sich (IV 11). Die ganze Schüssel unterzieht er einer gründlichen Musterung. Er beißt die einzelnen Stücke an, um sich von ihrer Güte zu überzeugen, und legt sie, falls sie ihm nicht munden, frech wieder in die Schüssel oder reicht sie dem Nachbar (IV 12). (Wir kommen auf diesen Punkt noch zurück.) Von Eulenspiegel hat er den Kniff gelernt, wenn etwas aufgetragen wird, wozu er besonderen Appetit hat, vor aller Augen einen Rotz in die Schüssel fallen zu lassen oder wenigstens so zu tun, worauf dann keiner mehr etwas von der Speise nehmen würde (IV 17). Wenn er sich an einer Speise verbrannt hat, läßt er es nicht merken, damit auch andere hereinfallen (B II 4).

Bei Vives (Ex. 7) nehmen die Knaben zu Beginn der Mahlzeit das Messer und reinigen das Brot, wo noch Asche oder Kohle an der Kruste haften. Vom Brote durfte jeder nur so viel abschneiden, als er für sich nötig hatte; Stücke übrig zu lassen galt als unschicklich (Cam. S. 32, nach ihm Heyd. 451). Auch war es verboten die Kruste ringsum abzuschneiden, geschweige denn abzureißen. Das Brot in der Hand zusammenzudrücken und mit den Fingerspitzen zu brechen galt als weichlich. Erasmus (20 f.), der dieses Verbot verzeichnet, erinnert daran, daß die Alten bei allen Mahlzeiten das Brot als etwas Heiliges behandelt hätten, woher sich noch der Gebrauch erhalten habe, dasselbe, wenn es zufällig auf die Erde gefallen, zu küssen. Brunfels (28) verbietet das Brot beim Schneiden an die Brust zu pressen. Das tat auch schon die Cato-Interpolation. Sie duldet es höchstens bei schwachen Weibern und empfiehlt im übrigen, das Brot frei in der Hand zu halten. Dagegen wünscht die niederdeutsche Tischzucht geradezu das Stemmen an die Brust, weil sonst die Gefahr der Verwundung naheliege. Camerarius (V. 429/30) tadelt die, welche das

schmutzige Messer am Brote abputzten. Grobianus aber verfährt in gewohnter zarter Rücksicht auf seine Mitmenschen so, weil die anderen vielleicht gern fettes Brot äßen (A [V 11]). Nach dem Gebrauche sollen die Messer hübsch wieder an ihren Platz neben dem Teller gelegt werden. Man darf nicht mit ihnen herumspielen oder gar in den Tisch schneiden (Cam. V. 409/12 u. S. 31; hiernach Heyd. 457). Desgleichen gehört es sich auch nicht, die Finger auf die scharfe Seite zu legen. Das beste Mittel dagegen ist ordentliches Schärfen (Cam. V. 479/80). Grobianus macht in den Pausen allerlei Dummheiten mit dem Messer. Haftet Brot oder Schmutz daran, zieht er seinen Schuh aus und reinigt es an ihm (A IV 7). Wenn an den Tellern nicht alles in Ordnung ist, bessert er sie mit dem Messer aus und schmückt sie mit Abzeichen ([IV 11]). In das Tischtuch schneidet er kühn hinein [12]. Er sorgt für Tafelmusik, indem er mit dem Messer an den ehernen Schüsselring schlägt, daß es hellauf klingt [13]. Aus lauter Besorgnis für seinen Herrn und seine Bekannten macht er deren Messer an Stein oder Eisen stumpf, damit sie sich nicht schnitten [14]. Für sich selbst aber hat er noch einen anderen Grund, dem Messer Scharten beizubringen. Wird einmal eine fette Gans aufgetragen, so bleibt die schöne Haut an den Zacken haften, und er bekommt auf solche Weise diesen Leckerbissen (B VIII 4).

Erasmus (24) weist auf die Wichtigkeit einer guten und gefälligen Art des Fleischzerlegens hin. Anders werde eine Schulter geschnitten, anders eine Keule, anders ein Nackenstück, anders der Brustkorb, anders ein Kapaun, anders ein Fasan, anders ein Rebhuhn, anders eine Ente. Über die Einzelheiten verbreitet er sich leider nicht, er hält das nicht für der Mühe wert, sondern bemerkt nur noch, die Gutschmecker schabten sträflicherweise überall das ab, was ihrem Gaumen behage.

Knochen nach Hundeart zu benagen war verpönt. Es wird empfohlen, das Fleisch fein sittsam mit dem Messer abzulösen (Sulp. II 43/4; Pinic. 436; Brunf. 29; Eras. 25; Heyd. 454). Nach Sulpitius (II 45/6) soll man die abgesuchten Knochen, ebenso wie die Brotkrusten, auf dem Tisch aufhäufen oder in eine dazu bestimmte Schale oder auch nur vor die Füße werfen. Letzteres war in Italien und Frankreich üblich, in Deutschland aber galt es als unmanierlich (Brunf. 29). Erasmus (25) will die Überbleibsel weder unter den Tisch noch auf die Tischdecke oder gar zurück in die Schüssel, sondern auf den Rand des Tellers bezw. einen eigens für den Zweck hingestellten Teller gelegt wissen (vgl. auch Cam. V. 407/8 u. S. 32; Heyd. 456).

Fische mit dem Messer zu zerschneiden galt auch damals schon als ein Verstoß gegen die Etikette. Das Zerkleinern hatte mit den Fingerspitzen zu geschehen. Dann durfte man die Stücke mit Zuhilfenahme des Daumens auf das Messer legen und nehmen (Heyd. 437; vgl. auch Cam. S. 30).

'Beim Eieressen macht es einen lächerlichen Eindruck, die Schalen mit den Fingernägeln oder dem Daumen abzulösen; noch unanständiger ist es natürlich, das mit der Zunge zu bewerkstelligen. Man hat sich dazu des Messers zu bedienen.' Also Erasmus (25). Brunfels (28) empfiehlt, wie schon

die Cato-Interpolation, Brot in Streifen zu schneiden und mit diesen den Inhalt des Eies zu sich zu nehmen, aber vorsichtig, damit nichts daneben fließe. Die Schalen seien wieder in die Schüssel zu werfen. Während des Eieressens dürfe man nicht trinken. Zum Verbote des Phagifacetus (183/6), daß man das Ei nicht laut hinunterschlürfen solle, gleich als wenn die Charybdis ein Schiff verschlänge, scheint für die Humanisten keine Veranlassung mehr vorgelegen zu haben.

In Bezug auf das Salznehmen gehen die Vorschriften der Anstandsbücher auseinander. Die mittelalterlichen Tischzuchten und auch unsere Autoren (Brunf. 28; Eras. 25) verbieten den Gebrauch der Finger. Man weist auf den Volksscherz hin, nach dem drei in das Salzfaß gesteckte Finger als ein Abzeichen des Bauernstandes gälten (Eras. a. O.). Sebastian Brant (Cap. 110[a], V. 174/82) hält es jedoch für löblicher eine reingewaschene Hand zu gebrauchen, als ein Messer, mit dem vielleicht vorher jemand eine Katze geschunden haben könne. Die Niederdeutsche Tischzucht (V. 69/70) empfiehlt ein Stück Brot zum Nehmen. Sonst gilt das Messer für geeignet (Reg. mensae; Eras. 25).

Brunfels (28) gesteht Eltern, Freunden und Verwandten das Recht zu, die Portionen der Mahlzeit zu verteilen. Camerarius (S. 30) bemerkt nicht ohne Spott, in Deutschland wäre bei Knaben und Frauen Sitte, namentlich von besseren Speisen Stücke aus der Schüssel zu nehmen und anderen auf den Teller zu legen. Man könne bei solchen Gelegenheiten unzählige 'Festivitates' beobachten, von denen die meisten aber weibisch wären.

Was man angebissen oder benagt hatte, durfte man nicht weiter reichen oder wieder in die Schüssel legen (Sulp. II 42; Pinic. 436; Brunf. 28 f.; Cam. S. 32; dagegen Ded. A IV 12). Man durfte deshalb auch nicht Brot, von dem man bereits gegessen, in die Suppe tauchen (Wimph. 72[b]; Murm. 32; Eras. 24). Der Facetus (b 2[b]) vergleicht dies Gebaren drastisch mit dem des Esels, der das Wasser besudelt, das er saufen soll. Auch in den deutschen Tischzuchten erscheint das nach unseren Begriffen ganz selbstverständliche Gebot. Camerarius (V. 489/90) meint, einer, der sich so benähme, verdiente unter den Schweinen im Kote Kleien zu fressen. Erasmus (24) und Heyden (455) raten, wenn man zufällig etwas genommen, was man nicht essen könne, sich umzudrehen und es heimlich irgendwohin zu werfen. Heyden (453) gestattet das Herausnehmen aus dem Munde nur für den Fall, daß ein Knochen oder eine Gräte darinnen, die ohne Gefahr nicht verschluckt werden könnte.

Damit so etwas nicht vorkommt, dürfen nicht zu große Stücke auf einmal heruntergeschlungen werden. Brunfels (28 f.) und Heyden (442) nennen das eine Gewohnheit der Hunde, Erasmus (23) eine solche der Störche und [illegible]rotzer (vgl. auch Pinic. 436). 'Man soll das Fleisch zuerst auf dem T[illegible]rig kleinschneiden (vgl. auch Brunf. 28) und dann unter Hinzu[illegible] Brot langsam essen. Das ist nicht nur anständig, sondern auch [illegible]dheitlichen Standpunkte zu empfehlen' (Eras. 25; auch schon Petrus [illegible] 28). Ein Knabe bei Vives (Ex. 7) hat, obwohl er aus Brügge ist, [illegible]r. Er zerbeißt die Speisen mit den Zähnen oder zerkleinert die

Bissen mit den Fingern. Der Unterlehrer ist damit ganz einverstanden, da er gehört, daß das Beißen sowohl für das Zahnfleisch als auch für den Schmelz der Zähne sehr dienlich sei. 'Manche', fährt Erasmus fort, 'essen oder schlingen in einemfort herunter, gleich wie Räuber, die ins Gefängnis abgeführt werden sollen (vgl. Apuleius Metam. 6 p. 183. 30).... Andere stecken so viel auf einmal in den Mund, daß die Backen wie Blasebälge anschwellen. Wieder andere machen beim Kauen mit den Lippen ein Geräusch wie die Schweine (vgl. auch Pinic. 435). Noch andere stöhnen dabei, als wenn sie erwürgt würden (vgl. Sulp. II 9/10; Cam. S. 30 f.; Heyd. 438/9). Camerarius (V. 441/2) tadelt das Schnappen nach den Speisen, als wenn diese entfliehen könnten. Heyden (442) weist darauf hin, daß der Gier oft eine gerechte Strafe auf dem Fuße folgte, indem diejenigen, welche nach Hundeart Ungekautes herunterschluckten, es ebenso wieder von sich geben müßten.

Beim Essen wurde größte Reinlichkeit gefordert. Heyden (444) vergleicht die Unsauberen mit den Schweinen, wenn sie aus Trögen fräßen und die Kleien hin und her wühlten. Wenn von einem Löffel oder in die Suppe getauchtem Brote etwas auf das Tischtuch träufele, nehme er das Kindern nicht übel, wohl aber Erwachsenen (445, vgl. auch Brunf. 29). Erasmus (23) ermahnt, die nassen Finger und den beschmutzten Mund häufig an der Serviette oder dem Tischtuche abzuputzen, nicht aber abzulecken oder an den Rock zu wischen (vgl. auch Sulp. II 31/3 und 43; Pinic. 436; Brunf. 28). Der Facetus (b 2[b]) gestattete das Reinigen am Tischtuche nicht. Das mittelalterliche Anstandsbuch war in diesem Punkte also peinlicher als der Humanist. Camerarius (V. 417/8) ist der Ansicht, wer sich nicht schäme, seine Finger abzulecken, verdiene, daß seine Hände in Galle getaucht würden. Er tadelt auch diejenigen, die zitternd die Speise auf das weiße Tischtuch fallen ließen (V. 427). Bei Vives (Ex. 7) schilt der Lehrer den Knaben Dromo: 'Siehst du nicht, daß du deine Ärmel mit Fett beschmierst? Wenn sie offen sind, streife sie bis zu den Schultern zurück, sonst wickle oder falte sie zusammen bis an den Ellenbogen. Wenn sie zurückgleiten, hefte sie mit einer Nadel fest oder, was schicklicher für dich ist, mit einem Dorn.' Bei derselben Mahlzeit ermahnt der Unterlehrer die Schüler, daß keiner beim Essen seine Mütze anrühren solle — sie aßen also bedeckten Hauptes —, damit kein Haar in die Schüssel falle.

Die Zähne mit dem Messer zu berühren war verboten (Wimph. 73[a]; Pinic. 436; Murm. 33). Heyden (449) begründet das damit, daß die Zähne durch Berührung mit Eisen litten, daß man aber außerdem auch, wenn man die Spitze des Messers in den Mund stecke und unversehens einer herantrete, sich leicht durch eine schreckhafte Bewegung den Gaumen oder das Zahnfleisch verletzen könne. Wenn etwas in den Zähnen stecken geblieben, war es auch nicht mit den Nägeln nach Sitte der Hunde und Katzen, nicht mit der Serviette hervorzuholen, sondern entweder mit einem Mastixstachel oder einer Feder oder einem Knöchelchen, das man aus den Beinen der Hähne oder Hühner genommen (Eras. 11, vgl. auch Cam. V. 421/2; Heyd. 448). Die Empfehlung des Mastixstachels und in dessen Ermangelung die einer Feder dürfte auf Mar-

tial XIV 22, 1 zurückgehen. Vives (Ex. 7) ermahnt zur Vorsicht beim Stochern, damit man das Zahnfleisch nicht aufreiße und Blut herauslocke. Camerarius (S. 31) und im Anschluß an ihn Heyden (450) finden es mit Recht häßlich, wenn man die Zunge an den Zähnen, dem Gaumen oder der inneren Backenseite hin- und herbewege, um den Mund zu reinigen. Als noch unanständiger bezeichnen sie es, nach Hundeart die Zunge herauszustrecken und die Lippen abzulecken. Brunfels (29) ist so taktvoll, anzuordnen, daß das Reinigen möglichst außerhalb des Gastmahles geschehen solle.

Das Auslecken von Tellern und Schüsseln, in denen Süßigkeiten gewesen, steht in Erasmus' Augen (25) wohl einer Katze, nicht aber einem Menschen an. Wimpheling (73[a]) ist überhaupt kein Freund von Kuchen, Honig, Zucker u. dgl.

Sulpitius (I 10/1) und Brunfels (28) hatten allen Grund gehabt, das Verbot des Facetus (c 3[a]) und anderer mittelalterlicher Anstandsbücher zu wiederholen, daß man bei Tische sich nicht kratzen oder gar nach Läusen suchen dürfe, denn Grobianus vergeht sich trotz der Warnungen noch dagegen. Quält ihn der Aussatz, so zerkratzt er die Geschwüre mit den Fingern und durchstöbert sie mit dem Messer, wie man in einem Bergwerke nach edlem Metalle suche (A [IV 9]). Wird er von Läusen belästigt, zieht er sie von den Haaren ab, legt sie auf den Tisch und hat ein unbeschreibliches Vergnügen daran, zu sehen, wie die Tiere ihre schnellen Beinchen bewegen ([10]). Der Phagifacetus (V. 133/42) hatte wohlweislich empfohlen, vor dem Erscheinen beim Mahle erst seine Kleider abzusuchen, damit nicht während des Essens ein feindseliger vierbeiniger Begleiter heimlich herumspaziere.

Daß man ins Essen nicht blasen dürfe, wurde auch schon früh eingeschärft (vgl. z. B. Fac. c 3[a]). Camerarius (V. 431/2) hat gesehen, daß Leute in die Suppe und den warmen Brei bließen, gleichwie Phyllis in den Herd, den sie vom vorigen Tage wieder anfachen wolle. Er vergleicht einmal (S. 31) die blasenden Backen mit Blasebälgen. Heyden (447) drückt sich äußerst fein und zart aus: Man solle die Lippen gleichwie zum Küssen schließen und einen ganz sanften Hauch zur Kühlung in die warme Speise senden. Grobianus (B II 6/7) bläst hinein, als ob Aeolus seine Winde losließe. Er glaubt einen feinen Eindruck zu machen, wenn er sich dabei den Nachbarn zuwendet, daß ihm die warme Suppe ins Gesicht spritzt.

Auch daß man nicht mit vollem Munde sprechen dürfe, war eine alte Vorschrift, die nur von den Humanisten neu eingeschärft wurde (Brunf. 29; Eras. 26).

Verpönt war ferner, beim Essen die anderen Gäste zu mustern. Von Wimphelings Moralitates lautet eine (72[b]): 'Alterius chartam, crumenam et [illegible] non inspicias', in der Übersetzung des Murmellius (30): 'Du en salt [illegible] de breve, budel und tafel nycht begaben.' Erasmus (26) führt das [illegible] maßen aus: 'Es ist unschicklich bei Tisch herumzublicken und festzu[illegible] wieviel ein jeder ißt. Man darf überhaupt nicht längere Zeit auf einen [illegible] ten Gast den Blick gerichtet halten. Noch unpassender ist es, von der

Seite her zu beobachten, am allerunschicklichsten aber gar, den Kopf ganz umzudrehen und auszukundschaften, was am anderen Tische vorgeht' (vgl. auch Sulp. II 49/50; Pinic. 436; Brunf. 29). Sicher durfte man nicht, wenn man bei einem während des Mahles irgend eine Ungeschicklichkeit oder Ungehörigkeit wahrgenommen, dies nachher ausplaudern (Eras. 28). Schottennius (D 7[a]) verweist auf die Horazstelle (Epist. I 5, 24/6), wo der Dichter den Torquatus einladend verspricht, dafür zu sorgen, daß keiner die Gespräche heraustrage. Er lobt den Brauch 'gewisser Heiden', den Gästen beim Eintreten die Schwelle zu zeigen und zu bemerken: Extra illud (sc. limen) nihil! Auch die Sitte seiner Zeit gefällt ihm, Rosen auf den Tisch zu malen, damit das unter ihnen beim Becher Gesprochene nicht ausgeschwatzt werde.

Man mußte eben 'hilaritas' zum Mahle mitbringen, nicht die Absicht über andere zu Gericht zu sitzen. 'Vultus hilares habeatis!' steht gleich vorne an der Spitze des Regimen mensae honorabile. 'Wenn du die Hände abwäschst', schreibt Erasmus (19), 'wirf gleich alle Sorgen ab, denn bei Tisch darf keiner traurig sein und noch viel weniger einen anderen traurig machen.' Bei aller Heiterkeit war aber doch natürlich ein gewisses Maß zu beobachten. Der Gast sollte nicht zu wortkarg sein, aber auch nicht zu redselig (Veg. VI 1; Cam. V. 451/60; Heg. 408 f.; Heyd. 471). 'Linguam semper quidem, sed in convivio praesertim contine!' mahnt Murmellius (49).

Wir kommen damit auf das Thema der Unterhaltung bei Tisch. Erasmus (26) äußert sich sehr eingehend zu diesem Punkte: 'Das Essen soll von Zeit zu Zeit von einer Unterhaltung unterbrochen werden. Manche essen und trinken ohne Pause, nicht weil sie Hunger und Durst haben, sondern weil sie sich nicht beherrschen können, ohne den Kopf zu kratzen oder in den Zähnen zu stochern oder mit den Händen zu gestikulieren oder mit dem Messer zu spielen oder zu husten, sich zu räuspern oder auszuspucken. Dies Betragen, das von bäuerlicher Scham ausgegangen sein mag, macht den Eindruck von Tollheit. Wenn sich keine Gelegenheit zum Sprechen bietet, kann man sich damit beschäftigen, daß man den Reden anderer zuhört. Unschicklich ist es, bei Tisch in Gedanken zu sitzen. Manche sind bei der Mahlzeit so stupide, daß sie gar nicht hören, was andere sprechen, ja nicht einmal merken, wenn sie selbst mit Namen angeredet werden. All ihr Denken und Trachten ist auf die Schüssel gerichtet. . . . Wenn ein Knabe mit Älteren bei Tisch sitzt, soll er nicht sprechen ohne zwingenden Grund oder ohne von einem dazu aufgefordert zu sein. Bei einem guten Witz soll er bescheiden lachen, bei obscönen Reden darf er keine Miene zum Lachen verziehen, aber, falls derjenige, der so gesprochen, angesehen ist, die Stirne auch nicht in Falten ziehen, sondern er stellt sich am besten so, als hätte er die Rede überhaupt nicht gehört oder nicht verstanden' (vgl. auch Surg. 7; Brunf. 27; Cam. V. 264/86; Heyd. 472). Für ganz besonders unschicklich galt es, beim Essen über Abwesende loszuziehen (Surg. 7; Brunf. 27; Schott. C 5[a]; Eras. 27; Cam. V. 233/4). Auf eine gute Unterhaltung bei Tisch legt Hegendorphinus (408 ff.) ganz besonderen Wert, weil er weiß, wie viel zu seiner Zeit bei Frühstücken, Mahlzeiten und

überhaupt bei Zusammenkünften der Jünglinge gesündigt wird. 'Wer die schmutzigsten Worte im Munde führt, ist der beste Gesellschafter, wer nur von Bacchus und Venus redet, ein lieber Gast.' 'Wie wenige sind es, die Latein sprechen!' ruft der echte Humanist verzweifelt aus. Er möchte, daß man sich über Stellen aus der hl. Schrift (vgl. auch Surg. 7) oder den Klassikern unterhalte, daß man beispielsweise die Sätze bei Paulus vergleiche, die sich auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen u. dgl. Von einem klassischen Vorbilde solcher wissenschaftlichen Unterhaltung, von Besprechung dunkler Schriftstellerworte, Begründung philosophischer Lehrsätze, Auflösung von Trugschlüssen u. s. w. erzählt Gellius (7, 13; 18, 2). Solche Unterredung fand nach ihm statt bei den gemeinsamen Mahlzeiten, welche die Schüler eines Lehrers der Reihe nach gaben. Für die Lösung gestellter Preisfragen wurde ein griechisches oder lateinisches Buch oder auch ein Lorbeerkranz als Lohn ausgesetzt. Vegius (VI 1) hält es für sehr lohnend, etwas vorlesen zu lassen, was Unterhaltung und Belehrung zugleich biete. Dazu eigneten sich ganz vorzüglich die Taten unserer Ahnen, wie sie die Geschichte überliefere. Neben wissenschaftlichen Besprechungen empfiehlt Hegendorphinus (a. O.), wie vor ihm schon Surgant (7), Unterhaltungen über das Tischgeschirr, die verschiedenen Speisen und Getränke, ihren Nährwert, ihre Bekömmlichkeit u. dgl. Er verweist in dieser Beziehung besonders auf Paulus Aegineta. Dieser griechische Autor des VII. Jahrh. n. Chr. ist der Verfasser eines schon früh ins Arabische und von da ins Lateinische übersetzten Werkes 'De arte medendi'. Im ersten der sieben Bücher, das von den Humanisten mit Vorliebe gelesen, ausgeschrieben und auch allein herausgegeben wurde (Praecepta salubria oder Salubria de tuenda valetudine praecepta) werden allgemeine Gesundheitsregeln aufgestellt und dabei auch 'facultates ac usus alimentorum' erörtert. Dasselbe Thema behandelte ein paar Jahrhunderte später das berühmte Regimen sanitatis der Schule von Salerno, gegen 1100 für den Prinzen Robert von England, den Sohn Wilhelms des Eroberers, der auf der Heimreise von Palästina die salernitanische Kunst zur Heilung einer Armwunde in Anspruch genommen, in leoninischen Hexametern abgefaßt, ursprünglich nur diätetisch, später auch therapeutisch erweitert. Die Verse dieses Regimen über die Folgen verhaltener Blähungen (18/9) sind fast wörtlich von Dedekind (A V 139/40) übernommen. Auch die Empfehlung des Reckens der Glieder nach dem Aufstehen, die Ansicht, daß Kämmen der Haare zur Stärkung des Gehirns beitrage und andere Gesundheitsregeln, von denen wir oben hörten, mögen unsere Autoren hierher entlehnt haben. Im Mittelpunkte des Gedichtes aber stehen eben Erörterungen über die menschlichen Nahrungsmittel.[1]) Reichen Stoff zur Tischunterhaltung

[1]) Das [illegible] lateinischen Originale als auch in Übersetzungen sehr oft gedruckte, gegen 1340 [illegible]ldus de Villanova, 1545 von Ioannes Curio und Jacobus Crellius kommentierte [illegible] ist in neuerer Zeit u. a. herausgegeben von J. Düntzer: Regimen sanitatis [illegible] Gesundheitsregeln der Salernitanischen Schule. Lateinisch und im [illegible] verdeutscht nebst der Geschichte der Schule. Köln 1841. Von [illegible] und Crellius, die auch den Kommentar des Arnoldus de Villanova

nach dieser Richtung hin bot auch das erste Buch der mittelalterlichen Mensa philosophica des irländischen Arztes Théobald Anguilbert.[1]) Ferner ist der oben schon erwähnte Modus cenandi hier zu nennen. Durch diese Werke, vornehmlich wohl das Regimen sanitatis, wird der Humanist Eobanus Hessus, der sich 1523, durch materielle Not getrieben, dem Studium der Medizin zugewandt hatte, zur Abfassung seines ca. 300 Distichen starken Gedichtes 'Bonae valetudinis conservandae praecepta' (1524)[2]) angeregt sein. Auf einen grundlegenden Teil über die Natur und die Temperamente des Menschen folgen im zweiten Abschnitte allgemeine Gesundheitsregeln und im dritten auch Erörterungen über die wichtigsten Nahrungsmittel. Der Königsberger Gelehrte Johannes Placotomus versah das Werkchen, das sich einer großen Beliebtheit erfreute und im XVI. Jahrh. ungefähr zwanzigmal aufgelegt worden ist, im Jahre 1551 mit einem weitläufigen Kommentare und fügte der Ausgabe auch sein eigenes lateinisches Bierbuch und eine Abhandlung über die Trunkenheit bei.[3]) An die Distichen des Joachimus Camerarius 'De ratione victus et quae diaeta dicitur servanda per totum annum, in cura valetudinis'[4]) mag hier gleichfalls erinnert sein. Auch die Pädagogen legten in ihren Erziehungslehren auf angemessene Nahrung, wie wir bereits hörten, das größte Gewicht und gaben, entsprechende Vorschriften über die Wahl der Speisen und Getränke.

Hegendorphinus, der eine Tischunterhaltung über solche Themata anregt führt selbst im Anschluß an Paulus Aegineta ein paar Probebeispiele an. Man könne darüber sprechen, daß Geflügel nicht so nahrhaft sei als Fleisch, aber im allgemeinen bekömmlicher; daß jedoch Gänsefleisch zu viel 'superfluitatis' im Körper zurücklasse und deshalb schwer zu verdauen sei; daß Schweinefleisch kräftig sei, durch seinen Genuß aber die übrige Nahrung gewissermaßen zusammengeleimt werde; daß Schaffleisch schlechten, Hasenfleisch dicken Saft habe und daß Hirschfleisch hart und nicht bekömmlich sei. Über die Milch bemerkt er, daß sie gekocht zwar viel Nährwert besitze, aber dem Zahnfleisch und den Zähnen schade; daß Ziegenmilch 'mediocris', Schafsmilch 'crassioris substantiae' wäre. Unter den Eiern räumt er denen der Hühner und Fasanen den ersten Platz ein. Rohe Eier gingen am besten herunter und linderten Rau-

---

beifügen, liegt mir folgender Druck vor: De conservanda bona valetudine Opusculum Scholae Salernitanae, ad Regem Angliae, versibus conscriptum: Cum Arnoldi Novicomensis ... Enarrationibus. Et haec omnia a barbarie, et infinitis, quibus scatebant, mendis ... accurate repurgate ... Opera et studio Joannis Curionis, et Jacobi Crellii. Franc., Chr. Egen (1551). (K. B. Berlin.)

[1]) Ausgaben des XV. Jahrh.: Hain *11075—81; Coppinger 3984/6. Auch im XVI. und XVII. Jahrh. noch wiederholt gedruckt. Vgl. Graesse, Trésor IV 490.

[2]) Bonae valetudinis conservandae praecepta ... per Eobanum Hessum. (Erphurdiae 1524). Vgl. K. Krause, Helius Eobanus Hessus. 1. Bd. Gotha 1879 S. 388 ff.

[3]) De tuenda bona valetudine libellus Eobani Hessi, Commentariis doctissimis illustratus, à Ioanne Placotomo, in Academia Regiomontana Professore, Medico. Eiusdem, De natura et viribus Cerevisiarum, et Mulsarum, opusculum. De causis, praeservatione, et curatione Ebrietatis dissertationes. Franc., Chr. Egen (1551). (K. B. Berlin).

[4]) In: Opuscula aliquot elegantissima. Basileae 1536. (U.-B. Heidelberg, H.- u. St.-B. und U.-B. München).

heit in der Kehle. Die übrigen alle seien schwer zu verdauen, am schwersten die in einer Pfanne gebackenen.

Auch bei dem berühmten, schon mehrfach zitierten 'Convivium profanum' des Erasmus wird über die aufgetragenen Speisen und Getränke gesprochen. Die Unterhaltung sprüht von Witz und ist voll von trefflichen Einfällen. Das dargebotene Huhn ist mager. Augustin meint, es hätte entweder einen geizigen Futterherrn gehabt oder es hätte geliebt und wäre eifersüchtig gewesen, wie das bei den Tieren häufig der Fall sei. Der Kapaun sei viel fetter, da sehe man, was die Sorgen täten. Wenn sie aus Dietrich einen Kapaun machten, würde er auch fetter werden. Dietrich verwahrt sich dagegen; er sei kein Hahn. Für Gänse hat Augustin keine Vorliebe, besonders nicht für die auf dem Tisch stehende, welche noch eine von denen zu sein schiene, welche einst den Römern das Kapitol gerettet. Unter dem Fleisch ißt Christian Ochsenfleisch am liebsten, aber Schaffleisch hält er für bekömmlicher. Augustin berichtet, daß die Franzosen eine wunderliche Vorliebe für Schweinefleisch hätten. Christian findet das ganz erklärlich, da sie immer am meisten liebten, was am wenigsten koste. Augustin haßt das Schweinefleisch, in dieser Beziehung ist er ein Jude. Das Hirschfleisch wird gepriesen, am Hasen nur die Weichen und die Hinterkeulen geschätzt. Das Kaninchenfleisch ist besonders zart. Es wird zuerst der 'Nymphe' angeboten u. s. w. Außer dem 'Convivium profanum' schildert Erasmus noch verschiedene andere Arten von Gastmählern. Im 'Convivium religiosum' dreht sich die Unterhaltung, wie sein Name besagt, um kirchliche Dinge. Das gelehrte 'Convivium poeticum' handelt 'von Metrik, Emendationen, Akzenten und bringt zum Schlusse ein bilingues Poetenturnier'. Das 'Convivium fabulosum' setzt sich zusammen aus Fazetien, Scherzen und Anekdoten.[1]) Hirzel zeigt in seinem Buche über den Dialog[2]), wie bei allen Völkern, die einer edleren Geselligkeit fähig, die Lust an einer Tischunterhaltung zu beobachten, und wie man auch schon früh, zumal seitdem man wissenschaftliche Themata zum Gegenstande des Gesprächs gemacht, zum Aufzeichnen derselben geschritten ist. In der klassischen Literatur wurden Xenophon und Platon tonangebend. In Erasmus' Manier verfaßte Hermannus Schottennius nicht weniger als dreißig verschiedene Convivia und hängte sie seinem Schülergesprächbuche an.[3]) Besonders bemerkenswert ist das 'Convivium palatorum', in welchem Vertreter verschiedener Gegenden, ein Kölner, ein Westfale, ein Thüringer, ein Sachse, ein Schwabe, ein Hesse, ein Franke und ein Friese ein gemeinsames Mahl bereiten wollen, aber über die Wahl der Speisen nicht einig werden können, weil jeder die Kost seiner Heimat über alles erhebt.

Am häufigsten, namentlich wenn schon etwas mehr getrunken, wird beim Becher wohl jeder erzählt haben, was ihm gerade am Herzen lag. Das hat uns

---

[1]) Vgl. die ausführliche Analyse bei Horawitz [illegible] die Colloquia des Erasmus von Rotterdam. Im Historischen [illegible] Maurenbrecher. 6. F. 6. Jg. Leipzig 1887 S. 53 ff.

[2]) Hirzel, [illegible]

[3]) Vgl. [illegible]

Dedekind in einem Exkurse (A VIII, Einl.), dem poetischen Glanzpunkte seines Werkes, wirklich hübsch ausgemalt: Einer erzählt von den kindlichen Spielen der Jugend, andere von ihrer Liebe mit allen Freuden und Schmerzen. Der preist sein Schätzchen, die flachsgelben Haare, die Äuglein wie Sterne so blitzend, den hübschen Mund, die Brüste und die schneeweißen Füße. Der Soldat berichtet von blutigen Schlachten. Der Jäger lobt seine schnellen Hunde, der Landmann die Fruchtbarkeit des Ackers, der Schäfer seine Herde. Der Schiffer spricht von Sturm und Flut. Inzwischen steigt der Wein immer mehr zu Kopfe, und es kommen schwierigere Themata an die Reihe: Die Seele des Menschen, ob sie fortlebe und in andere Leiber wandere oder mit dem Leibe zugrunde gehe, die Wunder einer anderen Welt, ob es dort Menschen mit Hundeköpfen und Menschenfresser gebe oder nicht u. s. w.

An kulturgeschichtlichem Werte werden alle vorhin erwähnten Convivia überragt von dem im 17. Dialoge des Vives beschriebenen Prunkmahl, auf dessen Inhalt näher einzugehen sich auch für unsere Zwecke verlohnt: Simonides, Crito, Democritus und Polaemon sitzen in dem prächtigen Speisezimmer des Scopas zu Tische und besprechen, was ihnen dargereicht wird. Zuerst kommt das Brot an die Reihe. Crito lobt schönes leichtes, nicht schwerer als ein Schwamm, von Weizenmehl und neuem Korn. Simon zieht schlechteres vor, weil er an sich erfahren, daß er weniger ißt, wenn das Brot keinen feinen Geschmack hat. Es wird ihm schwarzes gereicht. Polaemon findet das von Crito gelobte Brot zu löcherig und verwässert, er hat lieber dichteres. Crito gibt zu, daß es etwas eilig gebacken sei, es habe Blasen getrieben wie die auf dem Herde gebackenen, obwohl es aus dem Backofen komme. Polaemon ist das Brot zu sehr voll Spreu und zu sauer, er möchte glauben, es wäre von welschem Weizen. Scopas schiebt die Schuld auf die Bauern. Sie pflegten allen Weizen, den sie einführten, vorher auf ihren Gütern mit Spreu und allerhand Sämereien zu vermischen. Keine Sorte Menschen, meint Polaemon, betrüge mehr als sie; sie täten kein Unrecht, ohne es zu wissen. Crito ist das Brot nicht gesäuert genug. Man rät ihm zu denken, er wäre ein Jude. Er hilft sich damit, daß er Feldsalat dazu ißt. Schon an dieser Brotdebatte sehen wir, daß die Gäste es auch hier nicht allzugenau nehmen mit dem Verbote, die dargebotenen Speisen zu kritisieren. Über den Früchtegang, Kirschen, Pflaumen, Granatäpfel, Pfirsiche und Feigen wird kürzer hinweggegangen. Es wird ihm nicht viel zugesprochen, weil das Obst trotz des Wohlgeschmackes nicht für besonders gesund gilt. Eine Schüssel mit Fleischbrühe ist willkommen. Scopas hebt hervor, wie sie die Eingeweide erwärme und sanft abspüle und so den Leib erweiche. Der nun folgende Schinken erregt Bewunderung. Der dazu gereichte Kohl und Speck wandert angesichts der warmen Jahreszeit zum Koch in die Küche zurück. Zum Reizen des Durstes werden ein paar Bissen Bratwurst abgeschnitten. Alles lechzt nun bei der Hitze nach Getränk. Der Mundschenk stellt Becher von krystallenem Glas mit dem reinsten weißen Weine auf. Man sollte ihn für Wasser halten, es ist aber Sanmartiner und zum Teil Rheinwein, aber kein geschmierter wie in Belgien,

sondern wie man ihn in Mitteldeutschland trinkt. Der Weinschenk hat außerdem noch zwei Fässer angezapft, eines mit gelbem Helveller aus der Pariser Gegend und eines mit blutrotem Bordeaux. Im Kühlwasser steht noch braunroter aus Aquitanien und schwarzer aus Sagunt. Crito wäre Wasser lieber gewesen. Er ist überhaupt immer der Hauptnörgel und macht seinem Namen alle Ehre. Democritus trinkt für sein Leben gern gefeuerten Elsässer. Das täten die belgischen Frauen auch, bemerkt Polaemon. Simonides erzählt, daß man in einigen französischen Dörfern den Bodensatz des gekelterten Weines versetze. Am meisten werde der zwei- oder dreijährige geschätzt. Aber das seien doch mehr Proben von Wein, als rechter Wein. Der französische Wein ertrage überhaupt weder Wasserzusatz noch langes Leben, im Gegensatz zum spanischen und italienischen. Er werde deshalb bald nach dem Keltern getrunken. Democritus läßt sich zuerst den halben Becher voll Wasser gießen und darüber den Wein nach altem Brauche. Die Nationen, welche Wasser mit Wein trinken wollten, gössen Wein zum Wasser, die Wein mit Wasser wünschten, Wasser in den Wein. Crito bemerkt, die Franzosen und Deutschen hielten nichts vom Wässern des Weines, es wäre schlimm genug, daß die Weinhändler das oft schon vorher besorgten. Nach Polaemon nennen sie das 'taufen', damit der Wein christlich sei. Noch viel schlimmer seien diejenigen, welche Kalk, Schwefel, Honig, Alaun und andere häßliche Substanzen zusetzten. Es kämen daher unglaublich viele Krankheiten, namentlich das Zipperlein. Gegen solche Leute müßte man deshalb ebensogut von Staatswegen vorgehen wie gegen Räuber oder Meuchelmörder. Crito findet es besonders verwerflich, daß sie ihr Unwesen im Einverständnis mit den Ärzten trieben, so daß beide Teile Vorteil davon hätten. Für das Weinmischen zieht Crito Cisternenwasser dem Ziehbrunnenwasser vor; letzteres sei zum Händewaschen geeigneter als zum Trinken. Simonides läßt sich in samischer Phiale einen Trunk Bier bringen, das ihm bei der Hitze zur Erfrischung des Körpers am geeignetsten erscheint. Es soll aber ganz leichtes sein, da das andere den Geist umnebele und den Leib zu fett mache. Inzwischen kommt der neue Gang: Junge gekochte Hähne mit Lattich, Gartenochsenzunge und Endivien, außerdem Hammel- und Kalbfleisch. Crito wünscht etwas Senf und Petersilie in kleinen Schüsselchen dazu. Auf Democritus' Bedenken, daß Senf zu scharf sei, bemerkt er, für jähzornige Naturen wäre er nicht gut, für Leute mit vielen dicken und kalten Säften aber sehr gesund. Auch Brei, Reis, Weiß-, Semmel- und Wassermus gibt's zu diesem Gange. Darauf kommen Fische in größter Auswahl. Zuerst gebratener Hecht mit Essig und Kapern, dann gesottene Plattfische mit Saft von spitzem Sauerampfer, gebackene Seezunge, ein frischer Hecht und ein Großkopf, frisch gebratener und eingesalzener Thunfisch, junge Meerfische, Pasteten [illegible] Meerbarben, Muränen und Forellen mit gehörigem Gewürz, endlich [illegible] Gründlinge, Hummer und gesottene Krebse. Dazu Schüsseln [illegible] Knoblauch, Pfeffer und Senf. Simonides mag keine [illegible] er einen Vortrag über sie halten. Crito winkt jedoch [illegible] anfinge, über Fische, ein so unsicheres und streitbares

Gebiet zu disputieren, dann täten sie gut, Ruhebetten herzurichten, denn sie würden alle hier schlafen müssen. Nun kommt wieder ein auserlesener Bratengang: Hühnchen, Rebhühner, Krammetsvögel, kleine Enten, Ringeltauben, Kaninchen, Häschen, Kalbs- und Bocksfleisch mit Sauce. Eine Gans, ein Schwan und ein Pfau werden herumgezeigt und — wieder in die Küche zurückgetragen. Endlich kommt der Nachtisch: zunächst wieder allerlei Obst, dann die verschiedensten Käsesorten. Da ist z. B. Pferdekäse, oder vielmehr phrygischer von Eselsmilch, wie er von Sizilien eingeführt wird, schwammiger Holländer, dichter von Placentia u. s. w. Crito spöttelt über die Deutschen, die am liebsten alten faulen äßen mit Würmern darin. Simonides glaubt, wer solchen Käse verzehre, wolle sich Durst verschaffen. Darauf gibt es Torten, in Näpfen und Pfannen gebackene Kuchen und auch solche, die in einen Topf voll siedenden Öles getaucht und mit Honig übergossen sind. Der Gastherr erinnert ans Trinken. Nach Aristoteles sei der Nachtisch erfunden, um zum Trinken zu reizen, damit die Speisen nicht trocken verdaut würden. Endlich läßt er die Dinge auftragen, welche man das Siegel des Magens zu nennen pflege, weil nach ihnen nichts mehr gegessen und getrunken werden dürfe: Zwieback, Quittenbrot und Koriander mit Zuckersaft. Der müsse aber gekaut werden. Das Saftlose, was vom Kauen übrig bleibe, spucke man aus. Nachdem dann die Brocken und Überreste in Körben gesammelt und wohlriechendes Wasser von Rosen, Zitronen und Bisam herumgereicht, spricht ein Knabe das Gebet. Democritus stattet dem Gastgeber Scopas den Dank der Geladenen ab unter Anlehnung an die Form, die einst Diogenes dem Dionysos gegenüber angewandt: 'Du hast, mein Scopas, dich selbst, deine Frau, die Diener und Dienerinnen, die Nachbarn und Köche abgemüht, um uns durch Essen und Trinken noch mehr zu erschöpfen. Als Sokrates einmal auf einen großen Markt trat, rief er weise aus: «O, ihr unsterblichen Götter, wie viel habe ich nicht nötig!» Du dagegen könntest sagen: «Welch' geringer Teil ist das alles von dem, was ich nötig habe!» Die Natur will Mäßigkeit, auf sie baut sie sich auf und stützt sie sich. Dies Viele und Mannigfaltige beschwert die Natur.... Wir tragen davon einen schweren Leib nach Hause, einen umnebelten, mit Speise und Trank überschütteten Geist, so daß wir keines unserer Geschäfte mehr ordentlich verrichten können. Urteile nun selbst, welchen Dank wir dir dafür schulden!' Scopas ist aufs unangenehmste überrascht. 'Das ist der Dank, den ihr mir zollt?' fragt er, 'so vergeltet ihr ein so prächtiges Mahl?' Da stimmt auch noch Polaemon in Democritus' Ton ein: 'Ja freilich, denn was gibt es für eine größere Wohltat als weiser zu werden? Du entlässest uns wie Stücke Vieh nach Hause, wir aber wollen dich wie einen Menschen zu Hause lassen, damit du für deine und fremde Gesundheit sorgen und den Wünschen der Natur gemäß leben kannst, nicht nach Urteilen, die von der Torheit verdorben sind. Lebe wohl und sei vernünftig!' — Durch die Schlußwendung, welche Vives dem Dialoge gegeben, wird deutlich genug bekundet, wie er über einen derartig übertriebenen Luxus denkt. Er hat offenbar das ganze Gespräch erfunden, um die ungeheure Prunksucht seiner Zeit zu geißeln, ähnlich wie

Petronius einst im Gastmahle des Trimalchio. Zu diesem Zwecke mag er wohl absichtlich die Farben etwas stark aufgetragen haben. Aber immerhin werden damals, wenn auch nur vereinzelt, derartige Gastmähler gegeben worden sein. In wohltuendem Gegensatze hierzu steht die einfache, solide Schulkost, welche er im 7. Dialoge beschreibt. So etwa werden wir uns die Durchschnittsmahlzeiten der mittleren Stände in damaliger Zeit vorzustellen haben. Im Hause des Lehrers gibt es zum Morgenimbiß Butterbrot mit Früchten; zum Spätfrühstück Brei, Gemüse und gehacktes Fleisch, an Fasttagen Rührmilch, frische Fische oder gesalzene Häringe; zum Vesperbrote Mandeln, Nüsse, Feigen oder Rosinen, im Sommer Birnen, Äpfel, Kirschen oder Pflaumen. Bei der Hauptmahlzeit folgen auf kleingeschnittenen mit Essig und Öl angemachten Salat gekochte Hammelkaldaunen mit Würzelchen und getrockneten Pflaumen oder auch Pasteten. Als Hauptgang gibt es meistens Braten vom Kalb oder im Frühjahr zuweilen auch vom jungen Zickchen. An Fasttagen werden statt des Fleisches Eier gereicht, entweder einzeln oder in einer Pfanne zum Kuchen vermengt. Den Nachtisch bilden Rettiche, frische Käse, Birnen, Pfirsiche oder Quitten.

Erasmus (28) hält streng auf Mäßigkeit und Einfachheit des Mahles, zumal für Knaben. Er mahnt: 'Wenn das Gastmahl für das jugendliche Alter zu reichlich und luxuriös ist, soll der Knabe vor Beendigung, sobald er satt ist, sich entweder heimlich entfernen oder Erlaubnis dazu erbitten . . . Manche glauben nicht eher gesättigt zu sein, bis der Leib so voll ist, daß er zu zerplatzen oder die Last durch 'vomitus' von sich zu geben droht . . . Der Knabe soll also, wenn er von einem zu reichen Mahle sich erhebt, seinen Teller nehmen, sich (falls er mit Erlaubnis geht) zunächst vom Vornehmsten aus der Gesellschaft, dann auch von den anderen verabschieden, nach einer Weile aber wieder zur Stelle melden, damit es nicht scheine, als habe er sich eher entfernt, um schon zu spielen oder irgend etwas weniger Ehrenhaftes zu tun' (vgl. auch Brunf. 28). Im allgemeinen wurde sonst ein ehrbares Spiel mit den Genossen oder ein Spaziergang nach dem Essen empfohlen (Brunf. 29). Natürlich mußten auch nach dem Essen Hände und Lippen wieder gewaschen werden (Sulp. II 71/2; Viv. Ex. 7). Sulpicius (II 73/4) fordert von dem Knaben, daß er beim Fortgehen ein Knie beuge, die Hand gebe und 'Prosit!' sage. Der Kommentar zu dieser Stelle bezeichnet 'Proficiat!' und 'Profice te!' als nicht zutreffend. Der Phagifacetus (428—30) empfahl nach dem Händewaschen noch einen Abschiedstrunk im Stehen, der Reihe nach, vom Ältesten angefangen bis auf die Diener herab als Lohn für ihre Arbeit. Für das Personal sorgte er überhaupt gut. Er mahnte auch, nicht alles aufzuessen, sondern etwas für dasselbe in die Küche zurückgehen zu lassen. Von diesen anerkennenswerten Rücksichten verraten die humanistischen Anstandsbücher nichts.

Nachdem wir bei der Tischunterhaltung schon vielerlei von Getränken gehört, haben wir nunmehr die sehr reichlichen und eingehenden Vorschriften für das Trinken zu mustern. Zunächst war die Frage zu beantworten: Wie muß man trinken? Da man, wie oben schon hervorgehoben, nicht immer allein

aus einem Becher trank, galt es als strenge Pflicht, sich vor dem Trinken die Lippen abzuwischen, aber nicht etwa mit den Fingern — das duldet allein Brunfels (28) — oder dem Ärmel, sondern mit der Serviette (Sulp. II 51/2; Pinic. 436; Eras. 21; Viv. Ex. 7; Heyd. 460; Dedek. B III 14. Vgl. auch schon Phag. 278—86 u. a.). Auch nach dem Trinken wird das wieder empfohlen (Sulp. II 71). Wenn man sich den Mund ordentlich abputze, werde es vermieden, daß Fett auf dem Becher schwimme (Brunf. 29). Große Trinkschalen soll man mit beiden Händen fassen, damit sie nicht hinfallen, Becher mit drei Fingern (Sulp. II 53/6, ersteres schon Fac. b 4[b]). Solch große Gefäße hat wohl auch die Niederdeutsche Tischzucht im Auge, wenn sie fordert, man solle nicht mit einer Hand trinken, wie ein Fuhrmann, der den Wagen schmiere. Wimpheling (72[b]) empfiehlt, wenn man einen Becher weiterreiche, ihn dem Nachbarn nicht in die Hand zu geben, sondern auf den Tisch zu stellen. Wenn einer trinkt, soll nicht auch der andere zugleich trinken, schreibt Camerarius (V. 477/8) vor, während der Facetus (c 1[b]) die Regel aufstellte, wenn ein Vornehmer trinke, solle man zu essen aufhören, aber mit ihm trinken. Der Phagifacetus (258—64) forderte, wenn der Herr trinke, mit Essen aufzuhören, das Tischtuch hochzuhalten und des Herren Kleid damit zu bedecken gleich dem Sohne, der das bloße Hinterteil des Vaters verhüllte, als dieser dem Weine zu eifrig zugesprochen hatte. Es sollte damit offenbar verhütet werden, daß der Trinkende sich begoß. Das Verbot gleichzeitigen Trinkens mit dem Nachbarn wird den Zweck gehabt haben, ein gegenseitiges Sichanstoßen zu vermeiden. Beim Trinken andere mit verdrehtem Auge anzusehen, galt als unanständig, ebenso auch, den Kopf zurückzubeugen wie die Störche, damit ja nichts im Becher bleibe (Eras. 22). Camerarius (V. 445/50) ist entsetzt über das schnelle Trinken mancher Leute. Sie gössen die Becher herunter, daß sie fast hinter Atem kämen, wie ein vom Sommerstaube ermüdetes Pferd aufstöhnten, ja oft sogar Tränen vergössen (vgl. auch Sulp. II 63/4; Cam. S. 31; Heyd. 462). Man soll mit Maß schlürfen, nicht in großen Zügen herunterschlucken, aber auch nicht, als beiße man darein, den Becher nur eben mit den Lippen berühren (Heyd. 461). Auch muß man auf der Hut sein, daß nichts von dem Getränk wieder aus dem Munde fließt (Cam. S. 31; Heyd. 462). Endlich lautete ein altes Verbot, daß man nicht mit vollem Munde trinken dürfe (Sulp. II 58; Brunf. 29; Eras. 26; Cam. V. 491/2).

Von der Griechen Zeit her wurde die Sitte des Vortrinkens gepflegt. Unsere Autoren halten natürlich streng auf Wahrung des klassischen Brauches. Sie legen die Formeln fest, mit denen man vortrinkt und nachkommt. Im Convivium profanum des Erasmus setzt sich ein Rundtrank folgendermaßen in Szene: Der Gastherr Christian beginnt: *Ebibetis igitur ordine suum quisque calicem, a me exemplum capiatis! Tibi hoc primum propino, Mida!* Midas antwortet: *Accipio abs te libenter.* Christian fordert Midas auf, nun dem Nächstfolgenden zuzutrinken. Midas: *Erasme, praebibo tibi dimidiatam pateram!* Erasmus: *Precor, ut sit tibi bono.* Zum Ausdruck *sit tibi bono* wird angemerkt: *Prosit tibi et Proficiat durius dicitur.* Ein Halber, wie ihn Midas hier vor-

trinkt, war manchen zu viel. Als ein Knabe bei Murmellius (II 58/9 u. 61) seinem Kameraden *dimidiatum poculum = ein potken half* kommt, wehrt dieser, weniger trunkfest, ab: *Ne mihi praebiberis quidquam, quod tibi respondere non possim = Wil my nycht brengen, want ich dy geyn gelych gedoen kan!* Eine solche Feigheit empört den ersten, und er ruft erzürnt: *Nisi tantundem potaris, hunc calicem tibi in os impingam = Het en sy saich, dat du my gelych sals doen, ich sal dit cruysken dich voer den cop werpen.* Hegendorphinus (408) stellt höhere Anforderungen an die trinkenden Jünglinge. Er wünscht, daß der Vortrinkende einen Hexameter extemporiere und der Nachkommende mit einem solchen oder einem Pentameter antworte. Z. B.:

A: *Hoc tibi ἐκ χάριτος poclum do, care sodalis.*
Oder: *Praebibo, quicquid id est pocli, studiose Iacobe.*
Oder: *Iam bibo, deinde statim me, Petre, sequare bibendo.*
B: *Sit felix, faustum, Petre diserte, tibi.*
Oder: *Sit felix, carus potus utrique tuus.*
Oder: *Accipio oblatum pergrato pectore poclum.*

Wenn einer keinen Durst hatte oder aus sonst einem Grunde nicht nachkommen konnte, sollte er doch wenigstens den Becher zum Munde führen und tun, als ob er trinke (Brunf. 27; Eras. 22). Wenn der Betreffende noch jung war, konnte er den Älteren, der ihm vorgetrunken, damit trösten, daß er nachkommen würde, wenn er erwachsen wäre (Eras. 22).

Grobianus reißt, wenn ihm jemand aus einem großen Becher vortrinkt, diesem gleich den Behälter vom Munde (B III 22). Er trinkt, bis ihm der Atem ausgeht oder Tränen in die Augen kommen oder nichts mehr im Glase ist (23). Damit man sehen könne, daß er ordentlich nachgekommen, stülpt er den Becher um ([IV 6]). Wenn er einmal nicht ganz austrinkt, putzt er die Stelle, wo er getrunken, mit der Hand ab ([B VII 11]). Bedeckt Schaum den Becher, streicht er ihn mit den Fingern herunter oder bläst ihn hinweg ([12]), worüber schon Meier Helmbrecht (1166) empört gewesen war. Facetus (b 4ᵃ) und auch das Bouc van seden wollten beim Rundtranke auf Höherstehende besondere Rücksicht genommen wissen. Ihnen dürfte kein angetrunkener Becher dargereicht werden, sondern das Glas müßte ausgetrunken oder ausgegossen und am besten auch ausgewaschen werden. Bei den Humanisten vermissen wir diese Etikettenregel.

Es folgt nun das wichtige Kapitel: Wie viel darf man trinken? Eine Antwort auf diese Frage würde damals, wie auch heute noch, bei den verschiedenen Nationen recht verschieden ausgefallen sein. Wir Deutschen haben von jeher als gute Trinker gegolten. Schon Tacitus fiel die Trunkfestigkeit unserer Vorfahren auf. Von der Römerzeit bis auf die Periode herab, mit der wir uns beschäftigen, sind die Sittenprediger nicht müde geworden auf das Verderbliche der Trunksucht hinzuweisen. Dazwischen ergreifen Dichter zum Lobe des Weines das Wort. Die Vaganten des Mittelalters, allen voran der Erzpoet mit seinem kräftigen *Mihi est propositum in taberna mori*, preisen das Naß, dem sie auf ihren fröhlichen Studentenfahrten so eifrig zusprechen.

Im XIII. Jahrh. rühmt der 'Weinschwelg' die Vorzüge und wunderbaren Wirkungen des Weines. 200 Jahre später leben die Trinkgesänge der Scholaren in unseren Volksliedern wieder auf. Hans Rosenblüt schreibt seine Weinsegen und Weingrüße. Aber diese Lobeserhebungen verschwinden doch in der Menge der Proteste gegen das Trinken. Keiner der früheren ist so scharf und mit solchem Ingrimm mit den Säufern ins Gericht gegangen, und keiner hat eine solche Wirkung ausgeübt als der große deutsche Satiriker, der schon in unsere Zeit hineinragt und sie mächtig angeregt hat, Sebastian Brant, im 16. und 72. Kapitel seines unsterblichen Narrenschiffes (1494). Trotz alledem nahm die Trunksucht mit dem 16. Jahrh. noch größeren Umfang an. Eine Erklärung dieses Umstandes ist von Hauffen[1]) wohl mit Recht darin gefunden, daß der damals auf allen Gebieten sich bemerkbar machende Aufschwung, die große Anspannung der geistigen und körperlichen Kräfte die Menschen auch zu außerordentlichen Genüssen verlockt habe, daß außerdem die breiten Schichten des Volkes bei der dauernden Unsicherheit der Verhältnisse, den ewigen Kämpfen und vielen Krankheitsepidemien hinterm Glase am besten ihre Sorgen und Qualen hätten vergessen können. Von unseren Schriftstellern unterläßt es kaum einer, auf das Unheilvolle übermäßigen Trinkens hinzuweisen, ja selbst diejenigen humanistischen Erziehungstheoretiker und Moralisten, welche sonst das Gebiet des Anstands nicht berühren, lassen doch wenigstens gegen die Trunksucht in Vers oder Prosa einen kräftigen Fluch los. Ich muß mich hier auf einige Andeutungen beschränken. Vegius (VI 1) erinnert an das Wort des Isokrates, daß die Trunksucht, wenn ihr freier Lauf gelassen werde, mit dem Menschen gleich einem Wagen ohne Fuhrmann bergab renne. Dann breche die Leidenschaft mit blinder Wut hervor, wie in Gärung begriffener Wein aus verschlossenem Fasse. Aeneas Silvius (6) spottet über die törichte Vorsicht eines Böhmen, der seine Kinder schon von der Wiege auf an das Trinken von Malvasier und Revolier gewöhnt habe, damit sie später, wenn sie zu Männern herangewachsen wären, von keinem Weine berauscht werden könnten. 'Wie töricht', höhnt er, 'sich immerfort vollzutrinken, damit man nicht etwa einmal betrunken wird!' Sulpitius gestattet nur 1 oder 2 oder höchstens 3 Becher. Wer diese Zahl überschreitet, ist in seinen Augen betrunken. Keinesfalls will er 2 Schluck hintereinander getrunken haben (II 63/8). Nach Erasmus (21) schickt es sich für einen Knaben nicht, öfter als zwei- oder höchstens dreimal bei einer Mahlzeit zu trinken, zuerst nach dem 2. Gerichte, besonders wenn es trocken war, und dann am Ende des Essens, und zwar mäßig schlürfend (vgl. Sulp. II 65), nicht in sich hineinschluckend mit dem Geräusche eines Pferdes. Wein und Bier, das wie Wein berausche, seien nichts für Knaben. Für das hitzige Alter passe am besten Wasser; wenn das wegen der Landessitte oder sonst einer Ursache nicht angehe, dünnes Bier oder schwacher mit Wasser versetzter Wein. Auf den Genuß des reinen Weines folgten ver-

---

[1]) A. Hauffen, Die Trinkliteratur in Deutschland bis zum Ausgang des XVI. Jahrh. In Vierteljahrschrift für Literaturgeschichte II. Weimar 1889. S. 481—516.

dorbene Zunge, hängende Wangen, blöde Augen, Geistesstumpfheit, vorzeitiges Greisentum. Auch Heyden duldet als Getränke für Knaben nur reines, klares Wasser oder ganz dünnes Bier oder verdünnten Wein (458, wohl nach Viv. Intr. 105). Nüchtern dürften sie überhaupt nicht trinken, auch nicht gleich nach der Suppe oder nach Milchspeisen (vgl. auch Eras. 21), sondern erst nach dem 2. Gange (459). Im ganzen aber wäre, heißt es auch bei ihm, höchstens zwei- oder dreimal beim Frühstück oder der Mahlzeit zu trinken (460). Zwischen Mahlzeit und Zubettgehen meide man das Trinken am besten ganz (469), mindestens aber müsse noch $^1/_2$ Stunde bis zur Ruhe vergehen (470). Hegendorphinus (407/8) warnt vor 'ebrietas': 1. weil die hl. Schrift sie den Christen verbiete (Luc. 21; Paul. Ad Rom. 13, Ad Cor. I 6), 2. weil sie so verderblich sei für die Jünglinge. Er weist auf das Vorbild des Romulus hin, der nicht trank, weil er am folgenden Tage ein wichtiges Geschäft abzuwickeln hatte (nach Gellius, Noct. Att. 11, 14). Eine abschreckende Schilderung einer wüsten Zeche mitsamt ihren Folgen gibt Vives in seinem 18. Dialoge: Asotus und Tricongius haben bei einem reichen Brabanter ein großes Gelage mitgemacht. Tricongius hat die ganze Nacht vor immerwährendem Erbrechen nicht schlafen können. Bald hat er sich aufs Gesicht geworfen, bald auf den Rücken, alles vergebens. Jetzt am Morgen kann er vor Kopfweh nicht aus den Augen sehen. Nach Hause mag er nicht gehen aus Angst vor seinem Ehegesponse, das, wenn es ihn sähe, noch längere Reden halten würde als Chrysostomus. Nachdem er einen Knaben abgeschickt, der ihm als Medizin von demselben Weine holen soll, der ihm gestern den Hals gebrochen, gibt Asotus auf Wunsch zweier Freunde einen ausführlichen Bericht über jene Kneiperei. Manche haben, bevor sie tranken, erst etwas Salat und gesalzenes Rindfleisch genommen, um den Durst zu reizen. Zuerst hat man einen Schoppen Bier getrunken als kalten Grundstein unter der Glut des Weines. Dann ist das heilige Naß, der Wein, gebracht, zunächst in engen und kleinen Bechern, welche den Durst mehr anregten als stillten. Bald aber hat der Gastherr weite Becher bringen lassen, und nun hat ein kräftiges Trinken nach griechischer Sitte begonnen. Sie haben einander vorgetrunken und sind in großen Quanten nachgekommen. Gläserne Becher haben dabei nicht mehr standhalten können, deshalb sind silberne aufgetragen. Zum Schluß hat allgemeine tierische Bekneiptheit geherrscht. In den Wein hat man zuerst Kräuter, nachher aber auch Fleischbrühe, Milch, Butter und Brei, ja selbst Eier, Obst- und Nußschalen, Oliven- und Pflaumensteine gemengt. Sogar die schmutzigen Hände haben sie sich gegenseitig in die Becher gesteckt. Der Estrichboden hat von Wein geschwommen. Am betrunkensten ist der Gastherr selbst gewesen. An diesen ekelerregenden Bericht läßt Vives die Anwesenden ernste Betrachtungen über die Ursachen und die schrecklichen Folgen der Trunkenheit knüpfen. Als die Tür zu ihr wird die Heiterkeit bezeichnet. Niemand komme zum Trinken in der Absicht, sich zu bekneipen, sondern nur um sich aufzuheitern. Aber der Weg von der Heiterkeit zur Trunkenheit sei schlüpfrig. Es wäre schwer die Grenze der Heiterkeit zu bezeichnen und auf ihr stehen zu bleiben, und so

nehme dann ganz unversehens die Trunkenheit ihren Einzug. — Grobianus macht, wenn er zu viel getrunken — und das ist bei ihm ziemlich regelmäßig der Fall — die tollsten Geschichten. Er singt mit Stentorstimme von seiner Liebe (B III 21), lacht, daß die Speisestücke auf dem Tisch herumfliegen ([B V 7]), wirft seine Kameraden mit Brot und Fleisch ([V 2]), springt über Tisch und Bänke ([VII 17]) und zerschlägt Gläser und Fenster. Beginnt er aufzustoßen (ein Zeichen, daß er sich gleich erbrechen muß), macht er sich Platz durch die Gäste und erleichtert sich, um gleich darauf den Magen wieder vollzufüllen. Kann er nicht mehr aufspringen, so steckt er einfach den Kopf unter den Tisch und läßt die Hunde auflecken, was er von sich gibt (IV 3). Endlich macht er sich, Jauchzer ausstoßend, auf den Heimweg (VI 1). Auf der Straße lärmt er, daß alle Leute wach werden und fängt Streit mit ihnen an (3). Er wirft Fenster ein und sieht dem Abgefaßtwerden durch den Nachtwächter mit Ruhe entgegen, denn wird er in den Kerker gesteckt, ist er dort sicher vor seinen Feinden und vor Sonnenschein und Regen (6). Gelangt er glücklich nach Hause, klopft er an die Türe, daß es knallt (8). Kommt die sorgsame Gattin und öffnet, erhält sie noch Prügel dafür (9). Das ganze Hausgesinde muß aufwachen, damit er einem jeden vorhalten kann, was er das Jahr über verbrochen (10). Sein Bett läßt er Spuren der Trunkenheit davontragen, damit das Mädchen etwas zu waschen hat und nicht umsonst seinen Lohn bekommt (11). Um Mittag steht er auf, trinkt einen Schnaps, der gut gegen den Kater, und legt sich wieder ins Bett, bis die Frau das Mittagessen fertig hat. Bei Tisch fängt diese sicher eine Strafpredigt an (12). Macht sie es damit zu toll, fordert er sie zur Ruhe auf. Gehorcht sie nicht, wirft er ihr an den Kopf, was er gerade zu fassen bekommt (13). Das ist das Ende vom Lied.

Neben solcher gelegentlichen Behandlung des Themas von der Trunksucht und ihren Folgen wucherte im XVI. Jahrh. aber auch eine besondere Trinkliteratur hervor, zahllose Bücher, Büchlein und Blätter, die sich ausschließlich mit dem Trinken befaßten, meist in feindlichen, zuweilen aber auch in freundlichem Sinne. Eine Zusammenstellung alles dessen, was damals über das Kapitel vom Kneipen geschrieben, würde dicke Bände füllen. An dieser Trinkliteratur, die sich meistens an die große Masse des Volkes wendet und deshalb vorwiegend in allgemeinverständlicher heimischer Sprache redet, haben aber auch die Humanisten Anteil genommen. An die Spitze der einschlägigen lateinischen Arbeiten gehört der in dem sonst vortrefflichen Überblicke bei Hauffen fehlende 'Dialogismus de origine propinandi vulgo compotandi et an sit toleranda compotatio in republica bene instituta necne' (1505) des Hieronymus Emser.[1]) Hermannus Buschius gab dem Büchlein ein Empfehlungsgedicht

[1]) Dialogismus Hieronymi Emser de origine propinandi vulgo compotandi et an sit toleranda compotatio in rep. bene instituta necne. | Bild eines Gelages: Zwei der Genossen trinken gerade. Der eine scheint einem dritten, der den Becher noch in der Hand hält, nachzukommen, denn unter seinem Bilde stehen die Worte: *Es gilt.* Einer liegt, das Haupt gestützt, über dem Tisch. Er kann von dem Bedienenden keine Kanne mehr annehmen. Unter ihm die Worte: *Doleo ventrem inter aures.* Zwei liegen betrunken auf der Erde.

mit auf den Weg. Emser läßt den soliden Sophronius und den trunkliebenden Silenus über die im Titel des Werkes angezeigten beiden Themata disputieren. Da sie sich bei ihren grundverschiedenen Anschauungen nicht verständigen können, beschließen sie, einen gelehrten Nachbarn die Streitfrage entscheiden zu lassen. Der 'judex', der keinen der beiden vor den Kopf stoßen will, drückt sich sehr diplomatisch aus. Er unterscheidet zwei verschiedene 'ritus compotandi'. Die eine alte — zwar wohl nicht auf die Brahmanen, wie Silenus angenommen, sondern wahrscheinlich auf die Griechen zurückgehende — Sitte, zur Bezeugung der Freundschaft und des Wohlwollens sich gegenseitig zum Trinken einzuladen, hält er nicht nur für nicht verwerflich, sondern geradezu für empfehlenswert. Ja er würde sogar ein Auge zudrücken, wenn dabei das Maß ein bißchen überschritten würde. Die zweite, neue Sitte aber, sich ganze oder halbe genau abgemessene Becher, Schalen oder Krüge vorzutrinken und große Saufwettkämpfe zu veranstalten, ist in seinen Augen im höchsten Grade vernunft- und gesundheitswidrig und dazu noch sittengefährlich. Bei diesem weisen Schiedspruche beruhigen sich die Gegner.

Im Jahre 1516 ging aus dem Erfurter Humanistenkreise die durch Zarnckes Neudruck[1]) allgemeiner bekannt gewordene Scherzrede 'De generibus ebriosorum et ebrietate vitanda' hervor. Ihren ungenannten Verfasser werden wir wohl in Eobanus Hessus' vertrautem Freunde Petrejus zu suchen haben, der die Rede unter Beihilfe Eobans verfaßt und auch wirklich gehalten haben mag.[2]) Sie besteht aus 3 Hauptteilen, sog. conclusiones, aus denen dann wieder in Corollarien Folgerungen gezogen werden: 1. daß die Trunkenheit ein tierisches Vergnügen sei. (Das gegenseitige freundschaftliche Zutrinken wird jedoch im 3. corollarium ähnlich wie bei Emser eine alte löbliche Sitte genannt. Auch des schönen Brauches der Alten wird gedacht, so viel Becher zu trinken, als der Name der Geliebten Buchstaben habe, oder 9 auf die Musen, 3 auf die Grazien u. s. w.); 2. daß den Deutschen von den Italienern die Trunksucht zum Vorwurfe gemacht werde (die Berechtigung des Vorwurfs wird anerkannt; bemerkenswerte Erörterungen über das Bier); 3. daß das übermäßige Saufen auf jede Weise zu verabscheuen sei. (Für die Jugend sei es noch

Dem einen leckt ein Hund das aus dem Munde hervorkommende Naß ab. Über ihnen steht: *alle fol.* | (Leipzig, M. Lotter, Ludis Larvalibus Mensis Februarii 1505). (Univ.-Bibl. Göttingen.) In der 'Ex Arce ipsa Dresana' unterzeichneten Vorrede verrät Emser, damals Artium magister und Sekretär beim Herzog Georg, dem Paulus Brachtheccius, daß er erst ungern von Leipzig nach Dresden gegangen ist. Als er aber hier in der Bibliothek des B. so viele Schätze gefunden (*quod pulcherrimum est, exemplaria fere omnia Venetiana*), ist er mit seinem Lose vollständig ausgesöhnt. Außerdem hätten auch die Fratres minores einen höchst kostbaren 'thesaurum codicum'. Die Widmung schließt mit einem Lobe Dresdens, seiner schönen Lage, des Schlosses, des Marktes und vor allem der durch die Stadt fließenden Elbe, des einzigen Flusses Deutschlands, den die Römer nicht zu überschreiten vermocht. Das Büchlein hat mehrere Auflagen erlebt.

[1]) F. Zarncke, Die deutschen Universitäten im Mittelalter. 1. Beitrag. Leipzig 1857. S. 116—154.

[2]) Vgl. Krause, Helius Eobanus Hessus I 212 ff.

schlimmer als geschlechtliche Ausschweifungen, da diese, mit Maß betrieben, doch wenigstens die äußeren Sitten verfeinerten.)

In demselben Jahre 1516 erschien auch des Eobanus Hessus Elegie 'De vitanda ebrietate'.[1]) Es ist bekannt, daß Eobanus durchaus kein Verächter des Weines war. Er bereut es selbst, sich in Preußen das Trinken angewöhnt zu haben, fühlt sich aber immer noch erhaben über das Übel in solcher Gestalt, wie er es schildert. Das Gedicht ist hübsch eingekleidet. Die Laster haben Arete, die Göttin der Tugend, von der Erde vertrieben. Zur Sicherung seiner Herrschaft hat Satan die Trunksucht auf die Erde gesandt. Sie hat sich überall festgesetzt, am festesten mitten in Deutschland. Nur so hat die von Waffen nicht zu besiegende deutsche Nation unterjocht werden können. An eine abschreckende Schilderung aller verderblichen Folgen der Trunksucht für Körper und Geist schließt der Dichter einen lebhaften Appell an die deutschen Jünglinge zum Maßhalten im Kneipen. Ein mäßiges Trinken sei erlaubt, denn immer weise sein und lustige Gelage verachten hieße auch nur leben wie ein Tier.

Unter wackerer Anlehnung an die Erfurter Scherzrede bereicherte auch der junge Hegendorphinus die Trinkliteratur um 2 Stücke. Er schrieb nach dem Muster von Erasmus' 'Encomium Moriae' zur Übung im lateinischen Stile und — wie er ausdrücklich, um nicht mißdeutet zu werden, betont — lediglich zum Scherze ein 'Encomium ebrietatis'[2]) und desavouierte dieses kurz nachher in einem 'Encomium sobrietatis'.[3]) Alle Gründe, die dort für das Trinken angeführt, werden hier gegen dasselbe gekehrt. Hatte der Dichter früher den Wein als Tröster in den Plackereien des Lebens und Bringer der Lust gefeiert, so sagt er jetzt, der Mensch sei nicht zur Freude auf Erden, sondern um sich durch Leiden die Seeligkeit zu verdienen. Sollten erst durch das Trinken die Folterwerkzeuge entbehrlich werden, da der Trunkene alles offenbare, heißt es nun, daß man auf die Aussagen Angeheiterter nichts geben dürfe. War im ersten Gedicht das durch die Trunkenheit besser als durch alle Medikamente herbeizuführende Erbrechen nach Paulus Aegineta für gesund erklärt, da es alle schlechten Säfte aus dem Körper entferne, wird im zweiten betont, daß ein solider Mensch überhaupt keine schlechten Säfte hätte u. s. w. Dem 'Encomium sobrietatis' ist ein zum Martinsfeste gedichtetes Carmen angehängt, ein schwungvolles Trinklied zum Gänseschmaus. Auch hier sollen auf die 3 Charitinnen und die 9 Musen ebensoviele Becher getrunken werden.

---

[1]) Helii Eobani Hessi de vitanda Ebrietate Elegia. Additis super eadem re aliquot Epigrammatis. | Holzschnitt: Gelage zechender Tiere unter dem Vorsitze des Esels. | (Erphurdiae, M. Maler, Ad nonas Caprotinas 1516). Näheres bei Krause I 201 ff.

[2]) Ausgaben: 1. Leipzig, V. Schumann 1519 (H.- u. St.-B. München). — 2. Leipzig 1521 (U.-B. Göttingen, U.-B. Münster). — 3. 1526. Vgl. O. Günther, Plautuserneuerungen in der deutschen Literatur des XV.—XVII. Jahrh. und ihre Verfasser. Diss. Leipzig 1886. S. 74. — 4. Übersetzung von Joh. Sommer, Magdeburg 1611 (U.-B. Göttingen).

[3]) Ausgaben: 1. Leipzig 1521 (H.- u. St.-B. München). — 2. O. O. u. J. (K. B. Berlin, H.- u. St.-B. München).

Bereits Murner und andere hatten gelegentlich von einer 'Kunst' des Trinkens gesprochen. Die erste Anleitung zu dieser Kunst gegeben zu haben, rühmt sich der Baier Vincentius Obsopoeus mit seinem nach dem Muster von Ovids 'Ars amandi' in 3 Büchern weitläufig ausgeführten Gedichte 'De arte bibendi' (1536).[1]) Die 'quaestiones convivales' und 'deipnologiae' bei den Griechen Plutarch, Athenaeus, Plato, Xenophon und dem Römer Macrobius machten mehr 'loquacem' als 'bibacem', d. h. sie zeigten besser, wie man sich beim Gelage unterhalte, als wie man trinke. Diese Lücke will Obsopoeus ausfüllen. Die Kunst des Trinkens besteht nach ihm darin, den richtigen Mittelweg innezuhalten, einerseits die Freuden des Weines in fröhlicher Gesellschaft selbst auf die Gefahr eines kleinen Räuschchens hin zu genießen und anderseits sich doch fernzuhalten von der wüsten Zecherei mit ihren schrecklichen Folgen. Das erste der 3 Bücher handelt über die Gesellschaft, in der man trinken soll. Das zweite enthält eine allegorische Schilderung von den Gärten der Mäßigkeit und der Trunkenheit. Im dritten werden diätetische Ratschläge erteilt: Um nicht zu rasch betrunken zu werden, lege man ein ordentliches Fundament von Speise in seinen Magen und esse dazu Rettig, bittere Mandeln und dürre Feigen. Man trinke nie überflüssig 'in die Luft', sondern nur, wenn einer vorgetrunken. Auch lasse man sich nicht auf ein beliebiges kreuzweises Vortrinken ein, sondern nur auf einen Rundtrank nach griechischer Sitte. Man gewöhne sich allmählich ans Trinken, heute 6, morgen 10 Becher u. s. w. Wenn man heute ein Kälbchen trage, werde man bald einen Stier tragen können. — Um wie viel laxer dachte doch das XVI. Jahrh. in diesem Punkte als die Antialkoholbewegung unserer Zeit!

Lassen wir hiermit das Thema des Essens und Trinkens fallen, um die Vorschriften für den Beschluß des Tagewerkes, das Zubettgehen, zu hören. Nach dem Abendessen empfiehlt Brunfels (40) eine Erlustigung durch liebliche Erzählungen. Dann soll der Knabe den Eltern und dem Hausgesinde gute Nacht sagen und sich bei Zeiten ins Nest (ad nidum) verfügen. Der Schlaf dürfe nicht zu kurz sein, hinwiederum aber auch nicht zu lang, da er alsdann erschlaffe. 7 Stunden genügten für die Jugend (vgl. auch Vives, Intr. 116). Beim Ausziehen wird ebenso wie beim Anziehen größte Scham geboten. Man soll sich hüten, irgend einen Körperteil zu entblößen, den die Natur verdeckt wissen will, heißt es auch hier (Eras. 35; Heyd. 511). Ja einen solchen Körperteil will Erasmus (32 f.) nicht einmal mit Namen genannt haben. Wenn's sein müßte, hätte man sich einer Umschreibung zu bedienen. Wir sind

[1]) De arte bibendi libri tres, autore Vincentio Obsopoeo. (Norimbergae 1536). (K. B. Berlin, U.-B. Göttingen.) Unter den zahlreichen Geleitgedichten des Werkes sind zwei von Joachim Camerarius und eins von Sebaldus Heyden. Gregorius Wickgram lieferte gleich im ersten Jahre nach dem Erscheinen [illegible] Übersetzung mit witzigen Randbemerkungen. Von dieser ist neuerdi[illegible]ck mit Wiedergabe des alten Titels erschienen: DJe biech[illegible] Kunst zu trincken | auß dem latein in unser Teutsch [illegible]kgramm Gerichtschreiber zu Colmar. Freyburg im [illegible] Köln a. Rh. 1891. Über die sonstigen Ausga[illegible]

damit auf das Gebiet der Keuschheit gekommen, deren unschätzbaren Wert die Pädagogen nicht müde werden zu preisen. Im Mittelpunkte ihrer Erörterungen, die zum größten Teile in die Sittenlehre gehören, pflegen Warnungen vor der Liebe zu stehen. Für was für gefährliche Geschöpfe die Moralisten der damaligen Zeit das weibliche Geschlecht hielten, haben wir oben gelegentlich bereits gehört. Näher brauchen wir darauf nicht einzugehen. — 'Die ausgezogenen Kleider', schreibt Heyden vor, 'müssen sorgfältig an eine bestimmte Stelle gelegt werden, damit sie, falls es einmal Not tun sollte, auch in dunkler Nacht ohne Licht gefunden werden können (512). Man muß bedenken, daß den Schlafenden vieles überkommen und er, plötzlich aufgeweckt, so aus dem Häuschen sein kann, daß er nicht weiß wo er ist (513). Oft werden auch die nebenan oder in der Nähe Ruhenden von plötzlichen Krankheiten befallen. Dann muß man sofort beistehen können (514). Oft verursachen in der Nacht auch nichtige und lächerliche Ursachen eine große Aufregung (515). Am allermeisten aber' — man merke auf — 'ist zu befürchten, daß Satan, des Menschen größter Feind, nicht nur der Seele nachstellt, sondern auch dem Körper Schaden zufügt (316). Für alle solche Fälle ist es gut, daß der Knabe wie ein Soldat beim Rufe der Tuba auch noch halb im Schlafe sofort sein Zeug finden kann (317)'. Cornelius bei Schottennius (Conf. 62) nimmt Untergewand und Stiefeln gleich mit ins Bett, freilich nicht aus Rücksichten, wie sie Heyden angibt, sondern weil er vor der Winterkälte eine fürchterliche Scheu hat. Mit Vorliebe wurde damals die Frage erörtert, wie man beim Schlafe liegen solle, ob auf dem Rücken oder dem Leibe oder der rechten bezw. linken Seite. Surgant handelt z. B. im ganzen 7. Kapitel darüber. Eigentlich gehört das Thema in die Gesundheitslehre. Brunfels (40) aber führt es auch nach der Seite des Anstandes hin aus. Er schreibt: 'Im Bette soll man sich nicht vorwärts auf den Leib legen, auch nicht hinterwärts auf den Rücken, sondern man lehne sich erst auf die rechte Seite, daß die Arme ineinandergeschlossen sind. Oder es verwahre ein Kreuz die Brust, indem die rechte Hand auf die linke Schulter und die linke Hand auf die rechte Schulter gelegt wird.' 'Wenn man mit einem Kameraden zusammenschläft, soll man ruhig liegen und sich nicht durch Hin- und Herwerfen selbst entblößen oder dem Genossen die Decke wegreißen' (Eras. 35; vgl. Sulp. I 33/4; Heyd. 530). Wenn irgendwo ist natürlich auf dem Schlafzimmer 'silentium strictissimum' zu halten (Eras. 35). Endlich soll man das Abendgebet nicht vergessen. Brunfels (40) will, daß man es vor dem Einsteigen ins Bett knieend verrichte, Erasmus (35) ist damit zufrieden, wenn man vor dem Niederlegen des Kopfes in das Kissen Stirn und Brust mit dem Zeichen des Kreuzes bezeichne und sich in einem kurzen Gebete Christo empfehle. Heyden stellt wieder größere Forderungen. Man soll jeden Abend eine Gewissenserforschung anstellen (auch Viv. Intr. 188), Gott um Vergebung der Sünden bitten, seiner Wohltaten gedenken u. s. w. Auf das Kreuzzeichen legt Heyden ganz besonderen Wert, weil besagter Satan sicherlich von dannen fliehen würde, wenn er einen mit diesem Zeichen Versehenen irgendwo ruhend erblickte (522/34).

Zum Schlusse haben wir uns noch mit ein paar Anstandsregeln bei besonderen Gelegenheiten zu befassen. Innerliche Andacht und Frömmigkeit in der Kirche gehört in die Sittenlehre, uns geht aber das äußere Benehmen am geheiligten Orte an. 'Wenn schon die Privathäuser ein sittsames Betragen erfordern' — also beginnt Vegius sein einschlägiges Kapitel (VI 2) —, 'um wie viel mehr dann die öffentlichen Gebäude, wo man den Blicken der Mitmenschen ausgesetzt ist. Unter den öffentlichen Orten aber ist keiner, dem mehr Achtung und Ehrfurcht gebührt, als der Tempel Gottes . . . Man hüte sich deshalb, in der Kirche Geschäfte abzumachen, die auf den Markt gehören . . . Man nehme sich ferner wohl in acht, daß man in der Kirche nichts Ungeziemendes und Unehrbares begehe . . . Man achte auf die verschiedenen Handlungen des Priesters und unterlasse nicht, das Haupt zu entblößen, sich zu verneigen und die Knie zu beugen . . . Man laufe nicht umher, schwatze und lache nicht und vermeide jedes Geräusch und jede Zänkerei. Man stelle sich nicht vor die Türe, wie die Frauen zu tun pflegen' — bei uns sind die Männer schlimmer in dieser Beziehung —, 'schaue nicht rückwärts und entferne sich nicht, bis der Gottesdienst zu Ende ist, es sei denn aus zwingendem Grunde'. Erasmus (18) beschreibt das Benehmen bei den einzelnen Handlungen der Messe: 'Beim Evangelium muß man aufstehen, . . . im Credo bei der Stelle «et homo factus est» auf die Knie fallen . . . Bei der Wandlung ist das Antlitz andachtsvoll dem Altare zuzukehren, der Geist muß ganz bei Christus sein, der Körper etwas vornübergebeugt werden. Auf beide Knie hat man sich niederzulassen. Man darf nicht etwa nur ein Knie beugen und sich mit dem linken Ellenbogen auf das andere stützen; das taten die gottlosen Soldaten, die Jesum verhöhnend sprachen: «Ave, rex Iudaeorum!» . . . Die übrige Zeit empfiehlt es sich aus einem Gebetbuche zu lesen . . .' Man solle immer denken, daß der König der Könige mit seinen himmlischen Heerscharen zugegen sei. Wenn man sie auch nicht sehe, so werde man doch von ihnen gesehen (vgl. auch Cam. S. 24 f.; Heyd. 51 ff.). Ein Taugenichts bei Duncanus (39) pflegt während des langen Gottesdienstes etwas Amüsantes zu lesen oder seine Lektion zu repetieren oder auch wohl ein Schläfchen zu halten. Sein Freund Jakob macht ihm klar, wozu er in der Kirche ist und wie ungehörig sein Betragen. Endlich mag hier noch der Mahnung des Erasmus (17) Erwähnung geschehen, wenn man an einem Hause des Herrn oder einem Bilde des Gekreuzigten vorübergehe, den Hut abzunehmen, das Knie etwas zu beugen und Christus kurz zu begrüßen.

An anderer Stelle[1]) habe ich darauf hingewiesen, wie die Humanisten durch ihre Betonung des hohen Wertes der Körperpflege für unsere Zeit vorbildlich gewirkt haben, wie sie den gymnastischen Übungen im Gegensatze zum Mittelalter Eingang in die Schule gewährt und angelegentlich auch gewisse Spiele empfohlen haben. Eine Reihe solcher Spiele übernahmen sie einfach von den Griechen, den besten Lehrmeistern auf diesem Gebiete, andere schufen sie sich durch Variation oder auch ganz selbständig neu. Neben Turn-

---

[1]) A. Bömer, Lernen und Leben a. O

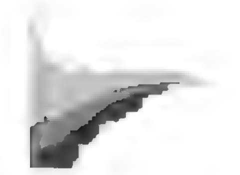
spielen begegnen wir vornehmlich Ball-, Kegel-, Kreisel- und Knickerspielen, ja sogar die Anfänge unseres Lawn tennis sind schon zu erkennen. Bei der Sorgfalt, welche dieser Angelegenheit zugewandt wurde, ist es nicht zu verwundern, daß Erasmus in seinem Anstandsbuche ein besonderes kurzes Kapitel dem gesitteten Benehmen beim Spiele widmet (34/5). Er schreibt da vor: 'Beim Spiele herrsche Lustigkeit, fern sei Rechthaberei, die Mutter des Streites, fern seien auch List und Lüge, denn von solchen Dingen im kleinen kommt es leicht zu Unrecht im großen. Einen schöneren Sieg erringt, wer im Wettkampfe nachgibt, als wer die Siegespalme erhält. Eifere nicht gegen die Schiedsrichter. Spielst du mit Unerfahrenen, die du immer besiegen könntest, laß dich doch einige Male überwinden, dadurch wird das Spiel munterer. Man muß zur Belustigung spielen, nicht um des Gewinnes willen. Der Charakter der Knaben zeigt sich, wie man sagt, nirgends besser als beim Spiele' (vgl. auch Brunf. 35 f.). Heyden übernimmt in seinem Kapitel über die Spiele (492—508) diese Vorschriften des Erasmus fast wörtlich. Sie mögen den Beschluß unseres Entwurfes einer humanistischen Anstandslehre bilden.

Um Einrichtungen und Zustände vergangener Zeiten richtig zu beurteilen, ziehen wir gerne Parallelen mit den modernen Verhältnissen. Gegenwärtig ist eine noch viel größere Anzahl von Büchern und Büchlein des Anstandes und guten Tones im Umlauf als zur Humanistenzeit. Das könnte den Anschein erwecken, als ob wir der Unterweisungen und Ermahnungen noch mehr bedürften als das in Bezug auf Zucht und Sitte doch nicht gerade rühmlich bekannte XV. und XVI. Jahrh.; glücklicherweise aber hat es lediglich in der größeren Schreibseligkeit unserer Zeit seinen Grund. Wie verhalten sich nun die humanistischen Anstandsbücher an sich zu unseren modernen? Ich greife aus den letzteren zum Vergleiche die 'Moderne Anstandslehre' von dem Direktor der Akademie für Tanzkunst Wilhelm Jerwitz (Erfurt 1896) heraus. Hier finden sich ganz dieselben Kapitel wie bei den Humanisten: Über die Haltung des Körpers, den Gang, die Begrüßung, Gesten und Gebärden, den Vorantritt und das Vorangehenlassen, Sprechen und Empfangsformen, den Umgang mit Höhergestellten, Tischdecken und Servieren, Benehmen bei Gesellschaften und Essen, den Gang zur Kirche, das Verhalten beim Spiel u. s. w. Daneben finden sich freilich in dem modernen Buche auch Kapitel über das Betragen bei besonderen festlichen Gelegenheiten (Hochzeiten, Kindtaufen, Geburtstagsfeiern, Konzerten, Theatern, Bällen, am Weihnachts- und Pfingstfeste u. a.), die uns bei den Humanisten im Rahmen der Anstandslehre nicht begegnet sind. Im einzelnen kehrt ebenso wie im großen die Mehrzahl der humanistischen Regeln ziemlich genau wieder, über manche freilich sind wir heute weit hinausgekommen, und wieder andere haben zwar heute noch Gültigkeit, sind aber so beschaffen, daß ein Mensch des XX. Jahrh. sich ihre besondere Einschärfung verbitten würde.[1]) Bei solchen Regeln, an denen namentlich das Kapitel von der Tischzucht reich ist, wo Dinge ans Herz gelegt werden, die uns für einen auch

[1]) Vgl. Denecke a. O. S. 180.

nur halbwegs Gebildeten als ganz selbstverständlich erscheinen, über die unseres Erachtens kein Wort zu verlieren gewesen wäre, werden sich die Leser gewiß unwillkürlich die Frage vorgelegt haben, für wen denn eigentlich die Vorschriften der Humanisten bestimmt gewesen wären. Nun, da die Autoren sich zum größten Teile aus Pädagogen zusammensetzen, liegt es auf der Hand, daß die Belehrungen zunächst Knaben bezw. Mädchen gegolten haben. Aber wenn auch in erster Linie, so haben die Verfasser doch nicht ausschließlich an die Jugend, sondern auch an das reifere Alter gedacht. Das beweist nicht nur der Inhalt der Lehren — finden sich doch vereinzelte unter diesen, die geradezu ausschließlich auf den Kinderjahren Entwachsene gemünzt sein können — sondern die Schriftsteller selbst versichern auch gelegentlich, daß nicht nur junge Leute aus ihren Unterweisungen Vorteil ziehen könnten. Die menschliche Gesellschaft überhaupt ist damals von einer derartigen Ursprünglichkeit des Betragens gewesen, daß sie solche Vorschriften gebrauchen konnte. Um den Wert unserer Quellen für die Kulturgeschichte unbefangen und richtig zu würdigen, ist nun wohl zu berücksichtigen, daß die Anstandsbücher Theorien sind, denen die wirklichen Zustände von vornherein keineswegs hätten zu entsprechen brauchen. Aber in der Tat haben sie es in den meisten Fällen wohl getan. Trotz ihres lehrhaften Charakters dürfen wir in ihnen, wie bereits von anderer Seite ausgeführt ist,[1]) treue Spiegelbilder ihrer Zeit sehen. 'Gerade weil die Verfasser sich der eigenen Persönlichkeit nahezu völlig begeben und im wesentlichen nur den Ehrgeiz kennen, die jeweiligen gesellschaftlichen Ansprüche der Zeit treu wiederzugeben, gerade deshalb vermag man in diesen Büchern den Grundzug und den Wandel der Zeiten besonders deutlich wahrzunehmen.'

[1]) Vgl. Th. Volbehr, Zur Entwicklungsgeschichte des 'Guten Tons' in Mitteilungen aus dem germ. Nationalmuseum. II. Bd. Nürnberg 1889. S. 225.



AUS LEHRBÜCHERN FÜR DEN DEUTSCHEN UNTERRICHT AUS DEM XVII. UND XVIII. JAHRHUNDERT

Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Unterrichts

Von Rudolf Windel

Die Hauptbibliothek der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. enthält viele Lehrbücher, auch für den deutschen Unterricht aus dem XVII. und XVIII. Jahrh.; neben vieler Spreu und vielem Veralteten findet sich auch manches Gute, jedenfalls sind diese Bücher für eine Geschichte des deutschen Unterrichts von Bedeutung. Da sie oft recht selten, wenig bekannt und sonst nicht leicht zugänglich sind, möchte ich im folgenden aus diesen vergessenen, verstaubten Büchern Charakteristisches, oft in wörtlicher Wiedergabe, darbieten.[1])

Die Behauptung ist nicht richtig, daß man sich in der zweiten Hälfte des XVII. Jahrh. nicht redlich um die Probleme des deutschen Unterrichts bemüht hätte; eine große pädagogische Bibliothek spricht dagegen. Vor allem galt das Bemühen der deutschen Beredsamkeit. Hier hat ja bekanntlich Schule gemacht: Christian Weise, seit 1670 Professor am Gymnasium zu Weißenfels, seit 1678 Rektor des Gymnasiums zu Zittau, † 21. Oktober 1708. Er hat, wie Johann Riemer im 'neu aufgehenden Stern-Redner' sagt, 'der Politischen-Redekunst ein herrliches Licht angezündet.' Sein Hauptwerk auf diesem Gebiet ist ja 'Der politische Redner'. Unter 'politisch' versteht Weise eine 'Klugheit, das gemeine Wohl zu konservieren und sich durch eine einnehmende, weltläufige Haltung ein gutes Fortkommen zu sichern'. Sein Bildungsideal ist das des galant homme, des politus (eigentlich homo politicus), des möglichst vielseitig gebildeten Weltmannes; ein Hauptmittel dazu, dies Ziel zu erreichen, ist ihm die Pflege der deutschen 'Oratorie' in den höheren Schulen. Freilich die Methode, die er und seine Schüler, Riemer, Uhse, Talander (eigentlich heißt er Bohse), Hübner (besonders in seiner 'Oratoria, zur Erleichterung der Information abgefaßt') anwenden, ist eine sehr unglückliche und der Weg durch diese Sandwüsten rhetorischer Unterweisung sehr unerquicklich. Johann Riemer, der am Gymnasium zu Weißenfels Kollege von Weise gewesen war, dann Pastor zu Osterwiek wurde, hat ein Lehrbuch geschrieben, das besonders typisch für die ganze Weisesche Richtung ist. Es trägt den langen Titel: Johann Riemers neu aufgehender Stern-Redner, nach dem Regenten Redner erleuchtet. Aus

---

[1]) Rudolf v. Raumer gibt im dritten Bande (zweite Abteilung) der Geschichte der Pädagogik von Karl v. Raumer eigentlich nur eine Geschichte der deutschen Grammatik.

dem Kern der deutschen Sprache herfür geholet, Mit neuen Regeln und sehr vielen Exempeln nöthiger Reden fast auf die Helffte vermehret, Bey Hofe sowohl als an dem Policey und Studenten-Leben, auch Bürgerlichem Stande nützlich zu gebrauchen und die Jugend daraus zu unterrichten. Leipz. Verlegts Johann Friedrich Gleditsch 1689. Das Buch ist den beiden Gebrüdern Rudolf August und Anton Ulrich, regierenden Herzögen von Braunschweig und Lüneburg dediziert. Anton Ulrich spielt bekanntlich in der Literatur des XVII. Jahrh. durch seine Romane und geistlichen Gedichte eine große Rolle. In der Vorrede beklagt der Verfasser, daß 'nicht nur zu Hoff-Reden, sondern auch zu Bürgerlichen Reden die Schule wenig oder gar nichts contribuiret. Aller Fleiß werde im besten Falle darauf verwandt, eine Lateinische Oration zu halten, das brauche der 'studierte' Mann selten im spätern Leben, wohl aber 'lebt keiner, auch wol in dem allergeringsten Ampte, dem nicht, sozusagen, alle Tage zehnerley Nöthigkeit und Gelegenheit zu einer deutschen vorfalle'. Eine Übung in den 'Hoff-Reden' sei aber besonders dem Adel nötig. Die Absicht seines Buches ist, 'daß ich unsere Deutsche schöne Sprache, welche mehr Sinn und Klugheit in sich hat, als andere ausländische Sprachen, durch meinen Fleiß in einer nachdrücklichen praxi erheben, und absonderlich der Jugend noch über etliche Berge der mühsamen Rede-Kunst helffen möchte'. Mit Recht betonen alle Männer dieser Richtung in erster Linie das Vorbild, das nachahmungswürdige Beispiel, nicht die theoretische Unterweisung. So sagt auch Riemer: 'Alldieweil die blossen Definitiones in der Rhetorica keinen Menschen klug machen, durch die praxi aber kommt ein jeder fort, wenn er sich nur mit denen wenigen Regeln, so folgendermaßen gegeben wird, vergnügen lässet.' Auch Weise kennt die Gefahren einseitiger theoretischer, systematischer Unterweisung sehr wohl. Er sagt in der Einleitung zum 'Oratorischen Systema' (1709): 'Wir können wol sprechen: Discipuli non sunt propter Systema, dessentwegen treiben wir die Leute nicht zusammen, als wenn an dem Buche was gelegen wäre. Sed Systema est propter discipulos, deßwegen sind die Bücher recommandirt, daß die Jugend was gutes darinnen finde, und vor sich aus lesen sol.'. . . Man hat oratoriam docentium et discentium. 'Und wenn ich von meinen oratorischen Schrifften die recht Warheit bekennen sol, so habe ich mehr auf die Informatores gesehen, welche ich gern communiciren wollte, was mir in allen Exempeln so leicht angegangen ist. Solcher habe ich auch in meinem subsidio iuvenili und in den grossen Institutionibus nicht verbergen können. Gestalt ich jederzeit der Meinung gewesen bin, das schlimmste Systema bey einem guten Informatore, das ist allemahl besser als das schönste Systema, wenn es schlimmen Informatoribus in die Hände kömmt.' Aber doch nehmen in diesen Unterweisungen theoretische Vorschriften über die Rhetorik und ihre Hilfswissenschaften einen großen Raum ein, vor allem unfruchtbare Vorschriften über die Chrie, die als die Zauberrute erscheint, die die Jugend befähigt, über alles und jedes zu reden! Heißt es doch bei Riemer S. 175: 'Es ist gar so weit kommen, daß einer vor wenig Jahren von einer Lauß, einander von einem Flog; und wieder ein ander von

dem Tertian-Fieber peroriret und dasselbige auffs beste gelobet!' Im einzelnen findet sich bei Riemer manches Gute über die 'Pronunciatio', die aber nach ihm mehr zur Theatrica, einer 'absonderlichen' Disziplin, gehört. Bekanntlich war ja die ganze Schule Weises sehr für Schulkomödien als pädagogisches Bildungsmittel eingenommen.[1]) Aus diesem Zusammenhange hebe ich nur folgende feine Bemerkung Riemers hervor: 'Es muß ein Redner, so zu sagen, ein subtiler Musikus mitseyn, der mit quantitate und qualitate toni weiß umzugehen: der bei dem Affekt der Demuth und Liebe nicht die Stimme erhebet und hingegen bey Zorn dieselbige etzliche Thone fallen lässet. Er muß ein Moralist seyn, der die Erbitterung, Unsinnigkeit und Raserey nicht vor einerley passiones hält. Auch die Liebe hat ihre gradus in pronunciatione oratoria, welche alle mit denen gestibus des Leibes und der Hände gemässigt seyn wollen. Auch ein Naturalist muß der Orator seyn, der, wenn er von dem Himmel redet, nicht die Augen zur Erden schläget: oder wenn er das Hertz zum Zeugen anruffet, nicht mit der Hand in die Lufft streichet.'

Aber der Hauptfehler aller dieser Lehrbücher ist doch die Verstiegenheit des Inhalts. Der einzige von diesen Methodikern, soweit ich sehen kann, der seine Beispiele in einer einigermaßen dem jugendlichen Verständnis angepaßten Weise den deutschen 'Klassikern' (!) jener Zeit entnimmt, ist Christian Schröter in seiner 'Gründlichen Anweisung zur deutschen Oratorie nach dem hohen und rumreichen Style der unvergleichlichen Redner unseres Vaterlandes, besonders des vortrefflichen Herrn von Lohenstein in seinem Großmüthigen Herrmann und anderen herrlichen Schriften.' Leipz. 1704. Aber auch hier, sonst aber durchweg werden Reden als Beispiele geboten, die weit über den Horizont des jugendlichen Verständnisses hinausgehen. Mit Recht sagt Gottsched in dem Buche, das mit diesem Unfug aufgeräumt hat, und durch das Gottsched einen Ehrenplatz unter den Methodikern des deutschen Unterrichts im XVIII. Jahrh. verdient: Vorübungen der Beredsamkeit, zum Gebrauche der Gymnasien und größeren Schulen, aufgesetzet von Joh. Christ. Gottscheden. Zweite verbesserte Auflage, Leipzig, verlegts Bernhard Christoph Breitkopf 1756: 'die Vorübungen der Beredsamkeit zu vernachlässigen, und die Jünglinge gleich unmittelbar zur großen Redekunst zu führen: das heißt junge Vögel zum Fliegen anführen, ehe ihnen noch die Federn gewachsen sind.'. . . Um die Schulen sei es schlecht bestellt, wo 'man unwissende Jünglinge mit leerem Gehirne viel schwatzen gelehret; und ihnen dabei weis gemachet: sie hätten nun die Beredsamkeit in ihrer Gewalt, und könnten reden, wovon sie wollten.'. . . 'Daß wir wenig wahre und große Redner in Deutschland bekommen haben, das trage ich gar kein Bedenken, daher zu leiten: daß man seit langer Zeit, auf allen unsern Trivialschulen, schon die Regeln der Redekunst selbst getrieben. Hätte man dafür durch gehörige Vorübungen die Jugend geschickt und begierig gemacht, bey reiferm Verstande und mehrerer Gelehrsamkeit, die Lehren der großen Beredsamkeit, von den Lehrern hoher Schulen zu hören: es würde viel besser

[1]) Vgl. meinen Aufsatz: 'Zur Geschichte des Schuldramas' in Lyons Zeitschr. für den deutschen Unterricht. 15. Jahrg. Heft 9.

gelungen seyn. Hier möchte es also wohl heißen, wie sonst von der Weisheit gesaget worden: Multi ad veram eloquentiam pervenissent, nisi se iam pervenisse putassent.'

Ehe ich auf die Gottschedschen Vorübungen der Beredsamkeit weiter eingehe, hebe ich noch einige Lehrbücher aus der früheren Zeit hervor, die andere Zweige des deutschen Unterrichts behandeln. Was den Aufsatz betrifft, so wird eigentlich nur die Pflege des Briefschreibens betont. An der Spitze steht auch hier wieder Christian Weise mit seinen 'Curiösen Gedanken Von deutschen Brieffen, Wie ein junger Mensch sonderlich ein zukünfftiger Politicus die galante Welt wol vergnügen sol. In kurtzen und zulänglichen Regeln, Sodann In anständigen und practicablen Exempeln ausführlich vorgestellt Erster und anderer Teil.' Dreßden 1691. Verlegts Joh. Christ. Mieth. Er sagt in der Einleitung: 'Ob das Werck hätte wegbleiben können; davon will ich selbst nicht urtheilen. Von zweihundert Jahren her sind soviel Bücher von dieser Gattung geschrieben worden, daß man auch nur mit den Tituln einen gantzen Buchladen bekleiden möchte.' Er unterscheidet: 'Weitläufftige Schreiben, Gemischete, Erzehlungs, Antworts, Oratorische Schreiben' und im 'Stylo' den politischen, sententiosen, hohen und poetischen Stil in Briefen. Zur Geschichte des deutschen Imperfektums hebe ich nur die eine Stelle hervor (S. 135): 'Zwar das Imperfectum' — er spricht von dem Erzählungsschreiben — 'läßt sich allemahl nicht wol gebrauchen, denn zum wenigsten in Meissen und in Schlesien kan niemand so reden, der die Sache nicht gesehen hat.' Viel berühmter aber als Weise wurde als Theoretiker des Briefschreibens: Benjamin Neukirch in seiner Anweisung zu Teutschen Briefe. Leipz. verlegts Thomas Fritsch, 1727. Er schreibt in diesem Werke die Hauptwörter durchweg mit kleinen Anfangsbuchstaben. Er empfiehlt (S. 557 ff.) für die Übung des Stils das Übersetzen aus dem Französischen, 'denn die meisten gespräche, welche man bißher in Teutschland herausgegeben, sind dem stylo nach, entweder nicht mit Fleiß, oder doch affectirt gemacht.' Auch die 'frantzösischen romanen haben ihren nutzen zur begreiffung der galanterie und des styli'. Dagegen sind 'die meisten von denen unsrigen so abgeschmackt, daß sie einen leser mehr verderben als klüger machen.' Nur 'Aramena und Octavia' (beide von Anton Ulrich, Herzog von Braunschweig-Lüneburg) und 'Arminius' von Lohenstein nimmt er von diesem harten Urteil aus. Auch Weise wendet sich gegen das Lesen deutscher Romane (S. 295) und empfiehlt unter den guten Büchern, die den Stil bilden können, besonders Herrn v. Seckendorffs 'Deutsche Reden'. Interessant ist auch der Angriff auf die Romane, den das Gedicht von Joach. Justus Breithaupt enthält: Sinnreiches lateinisches Poema wider den Mißbrauch der Teutschen Beredsamkeit, insonderheit wider die Romanen und andere schandbare Schriften, so den Christen nicht geziemen. Von Jacob Baumgarten 1721 ins Deutsche übersetzt und den im Hallischen Waisenhause studierenden Jünglingen zur Beherzigung zugeeignet.[1]) Nach Neukirch gehört zum guten

[1]) Vgl. W. Kawerau aus Halles Literaturleben S. 58.

Stil auch, daß man die 'offtere wiederholung einerley wörter vermeide'; deshalb ist er dafür, die Hilfszeitwörter oft auszulassen. Ob auf diese Empfehlung die Unsitte zurückgeht in den umschriebenen Konjugationsformen die Hilfszeitwörter auszulassen, die uns selbst in Lessings schöner Prosa so oft stört und im XVIII. Jahrh. noch sehr gebräuchlich ist? So heißt es, um ein Beispiel für viele zu geben, in Lessings Laokoon: 'Hieraus sieht man, sagen die Kunstrichter, daß es den Alten um die gleiche Länge der Aufzüge wenig zu thun gewesen.' Jedenfalls hat B. Neukirch die Unsitte schon vorgefunden. Morhof z. B. in seinem 'Unterricht von der Teutschen Sprache und Poesie' etc. (Kiel 1682) übt sie in ausgedehntestem Maße.

Mit der Metrik und Poetik beschäftigen sich 'Christian Weisens Curiöse Gedanken von deutschen Versen Welcher gestalt Ein Studierender In dem galantesten Theile der Beredsamkeit was anständiges und prakticables finden soll, damit er gute Verse vor sich erkennen, selbige leicht und geschickt nachahmen, endlich eine kurze Masse darin halten kan: Wie bishero die vornehmsten Leute gethan haben, welche, Von der klugen Welt, nicht als Poeten, sondern als politische Redner sind ästimiert worden.' Die dritte Auflage Leipzig bei Joh. Friedr. Gleditsch 1702.' Zu diesem Werke muß greifen, wer den Dichter Weise neben dem Dramatiker kennen lernen will, denn die meisten poetischen Beispiele sind von ihm. Über seine 'Skansion' sagt er selbst (S. 107), er wisse sehr wohl, daß man seine Skansion als zu 'lieblich und zu tantzend' tadele; es seien daran die Nachahmer der Alten schuld, die 'etwas liebliches in der Skansion zuwege gebracht hätten, wenn sie die Verse einen um den andern um einen pedem kürtzer gemacht'. Er setzt bei dieser Gelegenheit den Claudianus 'der harten Gravität' des Vergilius gegenüber. Aus dem Claudianus gibt er auch nachher die Übersetzung des Stückes, 'da er im Panegyrico de quarto Consulatu Honorii den Kayserlichen Herrn Vater Theodosium redend einführt' (V. 257—305). Nachdem in Kapitel 1 und 2 über die Reime und die Skansion gesprochen ist, behandelt er im dritten Kapitel die Konstruktion in Versen, und zwar zuerst, 'was vor Wörter' man in die Konstruktion bringen soll. Er meint, 'man habe keinen neuen Backofen von nöthen, darinnen neue und ungewöhnliche Wörter gebacken werden'; als solche zählt er unter anderen auf: sieg-prachten (?), lust-wandeln, glut-beflammen. Auch gegen Übersetzungen wie posteritas = Affter-Zeit, Zeil = Zwilling = Distichon wendet er sich. 'Ich halte von deutschen Sachen nicht viel, die man nicht verstehen kann, als bis ein lateinischer Commentarius hinzukommt.' Auch soll man nicht in den Versen zu reichlich heidnische Götternamen anbringen: 'Ich weiß wol, die Leute, welche sich die Admiration der alten Poeten einnehmen lassen, halten ein Carmen vor todt, wenn der gleichen Zierrath nicht eingeflicket wird.' Er aber will dieses 'Zierrath' nur erlauben, 'wenn die Nahmen bekand seyn, und gleichsam als eine Allusio Rhetorica zu der Elocution was annehmliches contribuiren sollen, so kan es gar wol gedultet werden. So spricht man zu einem verdrießlichen Sauertopffe: Saturnus guckt dir zu beyden Augen aus. Inzwischen halt ich doch davor, wenn es in 100 Carminibus einmahl vorkommt, so funkelt

die Rarität am besten'. Er kommt dann auf die Frage, ob französische Wörter in den Versen vorkommen dürfen. Er sagt: 'Von den Frantzösischen Wörtern habe ich anderswo deutlich genug raisonnirt, welche von den Deutschen gleichsam in ihr Bürgerrecht genommen worden als affection, courage, serviteur, die können wol mit unterlauffen, ja weil sie der galanten mode bey kommen, so kan der Annehmlichkeit unvermerkt etwas zu wachsen. Denn es ist doch nunmehr zu langsam, wenn etliche einfältige Deutsche sich über die Sprache erzürnen wollen, daß sie lieber den schwartzen Mann in der sechsten Bitte im Catechismo, als ein Frantzösisches Wörtgen in Briefen oder Versen ansehen. Nur das bitte ich, man lasse sich nichts merken, als wenn man etwas mit Fleiß affectirte, und als wenn die Wörtgen nicht à la negligence beygefallen wären. Denn wer wollte diesen Vers ästimiren:

> Monsieur, da sein fortun so köstlich avanciret,
> Wird meines Orts ma foy die Freude temoigniret,
> Die sich à tout mon coeur bey seinem Hochzeit-Gang
> Durch einen treuen Wunsch, nicht durch ein Compliment
> Gantz à votre aise richt.'

Auch die lateinischen Worte sind nach ihm in Versen erlaubt, doch 'wofern man desgleichen Worte der Invention zu keinem Schaden aus dem Verse lassen kan, und wo die Emphasis selber nicht darauff beruht, so setze man etwas anderes'. Über die Deklination lateinischer Worte schreibt er folgendes vor: 'Gehn die Wörter auf ein r aus, so nehmen sie die gemeine Deklination an: des Rektors Hauß, nicht des Rektoris Hauß, des Inspectors Liebste etc. Er hats dem Rektor gegeben, nicht dem Rektori. Im Plurali bleibt es: Ich höre die Professores loben. In den anderen Casibus nehme ich lieber die deutsche Termination: Er geht in der Doktoren Häuser, Er hat sein Glück von den Professoren, wie wol es am besten ist, wenn man einen Casum erwehlt, darüber man keine Grillen fangen darff. Endigen sie sich aber auf ein »us« so kan man sich nicht helffen, die lateinische Deklination muß behalten werden: Ich habe des Medici Buch, Ich bekomme es vom Medico etc. Denn dieses war vor etlichen Jahren eine treffliche Fantasterey, daß sich ein Lateinisches Wort bey den Deutschen traktiren lassen als ein Indeclinabile: das ist der Rath des Herrn Medicus, ich schreibe diß dem Medikus, er sagte wol von zwantzig Medicus!' Übrigens darf man nach ihm eher in den stylum didacticum als in den stylum poeticum lateinische Formeln einmischen. Für das Übersetzen — imitiren nennt er es — aus fremden Sprachen in Versen stellt er den Grundsatz auf (S. 156): 'Gesetzt nun, ich wolte aus einer anderen Sprache was übersetzen: so möchte ich zwar die elegantias principales mitnehmen; alldieweil sonsten mit der Imitation wenig würde zu hoffen seyn: indessen würde mir was unmögliches auffgelegt werden, wenn ich allen Nebendingen so genau adhäriren solte. Wer mit Werck[illegible] mit Bruchsteinen mauert, der bedarff andere Füll[illegible]n hat. Und was im Lateinischen und Frantzösi[illegible]net hat, das kan in eben dem sensu nicht flu[illegible]werden.' Im zweiten Teile des Werkes

handelt Weise zuerst von dem Nutzen der deutschen Verse. Vor allem soll der Schüler nicht zum Poeten erzogen werden. Weise selbst will ja nicht 'Dichter', sondern Professor eloquentiae tituliert werden. Opitz allein vertritt ihm würdig den Dichterberuf, der ihm, wie überhaupt seiner Zeit, sonst nicht erstrebenswert erscheint.[1]) Vielmehr ist 'die Poeterey nichts anderes als eine Dienerin der Beredsamkeit'. Als solche hat sie einen doppelten Nutzen, einen äußeren, der dahin geht, daß man in Reden, deren sich ein Theologus und Politicus bedienen muß, eine angenehme Manier bekommt. Man muß viel Worte suchen und unterscheiden, so lernt man verborum copiam und die hochnöthige Kunst zu variiren. Man muß alles in eine liebliche scansion bringen, so gewöhnt man sich auch, daß in prosa die verdrießlichen constructiones ausgelassen werden und der numerus oratorius seinen Platz behalten kan. Der numerus oratorius ist aber nichts anderes als eine liebliche Versetzung der Wörter, darinnen das Gehöre im Reden und das Gemüthe im Lesen niemahls offendirt wird, und weil der numerus poeticus etwas deutlicher und genauer gesucht wird, so folgt es endlich nach der Regel: Qui potest maius, potest etiam minus. Der innere Nutzen ist dreyerley: I. Man lernt den Leuten dienen, daß man in allerhand Glücks- und Unglücks-Fällen der eingeführten Gewohnheit nach etwas gedrucktes oder geschriebenes übergeben kan. II. Man lernt seine und andern affecten vergnügen, daß sie einer gewissen meditation desto lieber nachhängen, man mag es nun mit geistlichen Liedern, mit Tugend-Liedern, auch wol mit verliebten Arien versuchen. III. Lernt man was zur eigenen oder fremden Belustigung in den Nebenstunden aufsetzen, es mögen gleich Epigrammata, Sonette, Madrigale, Gespräche, Brieffe oder andere dergl. inventiones seyn, ja es mag gar auf Opern und Comoedien nauß lauffen.' Er gibt dann unter dem Titel 'Von der alten Manier' — die neue datiert nach ihm von Opitz — einiges aus der Geschichte der deutschen Poesie, was minderwertig erscheint gegenüber dem, was Morhof in seinem 'Unterricht Von der Teutschen Sprache und Poesie« etc. bietet. Unter anderem beklagt Weise sehr, daß die Meistersänger ungelehrte Leute waren, und daß sie die Adjectiva nach den Substantivis setzen, wie Äuglein klar, Mündlein rot, Bruder mein; auch Luthers Bedeutung für die deutsche Dichtung würdigt er. Nur eine Stelle (S. 37) führe ich an, die zeigt, in wie bedenklicher Weise alles im Unterricht von Weise für seine metrischen Liebhabereien verwandt wurde. Er sagt: 'Ich habe hier die Gewohnheit, indem ich alle Viertel-Jahre meine Untergebenen zum heiligen Abendmahl führe, so pflege ich sie durch eine meditation zu präpariren, daraus sie hernach ein gewisses Bußlied machen müssen'!

Das größte Ereignis für den Unterricht in der deutschen Grammatik ist ja wohl im XVII. Jahrh. die aus Ratichs Schule hervorgegangene erste deutsche

---

[1]) Damals sang Morhof:

Tichter Lohn ist leere Beutel,
Eine Grillen-volle Scheitel,
Und was dem die Hände beut,
Ein vergüldter schöner Neid.

Schulgrammatik von Joh. Kromayer, Weymar 1618. Ob sie in den höheren Schulen Verbreitung gefunden hat, weiß ich nicht, jedenfalls ist die am meisten verwandte Schulgrammatik in den höheren Schulen im Anfang des XVIII. Jahrh. die von Bödiker, die dann Joh. Leonh. Frisch wesentlich verbessert herausgab.[1]) Ich kenne nur die Ausgabe: 'Neu-vermehrte Grund-Sätze der Deutschen Sprachen. Im Reden und Schreiben Samt einem ausführlichen Bericht vom rechten Gebrauch der Vorwörter, der studierenden Jugend und allen Deutschliebenden zum besten vorgestellet Von Johanne Bödikero P. Gymn. Svevo-Colon. Rectore.' Berlin 1709. Der Sohn hat nach dem Tode des Vaters (1695) dies eigenartige Werk zum drittenmal herausgegeben. Die vom Vater selbst geschriebene Vorrede zur ersten Auflage trägt das Datum Cölln, den 24. April 1690. In dieser führt er aus, daß sein Hauptstreben darauf gerichtet sei, ein deutsches Wörterbuch zu schreiben, und daß er hierzu viel Material gesammelt habe; vielleicht könne sein Sohn einmal auf grund dieses Materials sein Lexicon Germaniae Brandenburgicum herausgeben. Er entwickelt die Grundsätze, nach denen ein solches Lexikon zu entwerfen sei, was zu berücksichtigen sei in Bezug auf 'den Vorraht, die Insaat und die Fügstatt', alles überaus sachgemäß und verständig, wie auch die Probe vielversprechend ist, die er aus diesem zu schreibenden Wörterbuch seiner Grammatik S. 277 ff. einverleibt hat. Er behandelt den Stamm 'Brenn' mit allen Zusammensetzungen und Ableitungen. Über diesen 'Vortrab eines künftigen Lexikons' heißt es in einem Briefe, 1699, den der Sohn Bödikers an den Patrizier Langenmantel in Augsburg schreibt, worin er ihm mitteilt, daß er nicht im stande sei, des verstorbenen Vaters Wörterbuch zu vollenden und herauszugeben: *Quae prima dicti Lexici specimina Anno a Nativitate Salvatoris nostri Millesimo Sexcentesimo nonagesimo quarto in decantatissima Academiae Hallensis Inauguratione Principi nostro Serenissimo oblata sunt.* Jener Langenmantel hatte den Vater Bödiker in einem lateinischen Briefe gebeten, doch ja sein deutsches Wörterbuch bald herauszugeben. Es heißt in diesem Briefe am Schluß: *Hoc solum adhuc addere placet, Linguam seu idioma nostrum ad Augem* (?) *perfectionis tum perductum iri, si a quopiam Rege vel Principe Academia, vel Universitas fundaretur, in qua omnes scientiae seu facultates earum in nostra Vernacula traderentur, hac enim via et Graeca olim et postea Romana ad perfectionis solium feliciter ascendisse nemo sapientum negaverit.* Das ist 1698 geschrieben.

Doch um auf Bödikers Grammatik selbst zurückzukommen, so führt er in der Einleitung weiter aus: 'Unterdes, weil nicht eher kan ein Lexikon zum Stande kommen, es sey denn erst mit einer Sprache in der Grammatischen Grund-Lehr und Sprachenkunst richtig; und aber im Deutschen noch viel zu erinnern und in die Fuge zu bringen gewesen; als habe ich, sonderlich der Jugend zum Besten, diese Grammatische und Philologische Grund-Sätze voran-

[1]) Rudolf [illegible] a. a. O. S. 73 ff. Johann Leonhard Frischs Werk sehr a[illegible] Bödikers eigenartige Leistung nicht hinreichend gewürdigt

schicken wollen.' Die Grammatik ist von Schottels bekanntem, großem grammatischen Werke (1663) in mancher Hinsicht beeinflußt, vor allem sind beide einig in dem nationalen Stolze auf die Herrlichkeit der deutschen Sprache. So heißt es bei Bödiker gleich in der Einleitung: 'Sintemal es ist unsere deutsche Sprache weit, räumig, tief, rein und herrlich, wortreich, mächtig und prächtig, voller Kunst, Geheimniß und Vermögens: Hat wunderreiche Quellen, und eine volle Gereitschaft, und die reinesten, gewissesten, vortrefflichsten Ursachen ihrer Außdeutungen: Dadurch sie der Natur auff den Fuß nachgehet, und der Dinge gründliches Wesen und des Hertzens Sinn vollkömmlich außsprechen kan. So daß sie mit der Griechischen und Lateinischen nicht allein in gleichem Gewichte hänget; sondern auch dieselbe wol außzufordern, und mit ihnen zu wettstreiten sich getrauet.' Auch sonst zeigt sich sein nationales Pathos. So heißt es S. 99: 'Die Deutschen haben keine Supina. *Et O utinam Germani numquam essent supini*' und S. 109: 'Itzt wollen wir hie mercken, daß auch die Deutschen keine Gerundia haben. Denn sie seyn geschaffen, nicht anderer Völcker Joch zu tragen; sondern über andere zu herrschen.' Für Mann und Zeit ist auch der Schluß der Einleitung bezeichnend. Er führt da aus, daß er am liebsten zum Gegenstand seiner wissenschaftlichen Beschäftigung 'Land- und Stadt-Geschichte' gewählt hätte. 'Dennoch werde ich gewahr, daß es ein bedencklicher Handel sey. Es hat Gefahr, von Fürsten und gewaltigen Leuten auch die Wahrheit zu erzehlen. Die Wahrheit wird bald ungleich angesehen; Und ohne Wahrheit ist die Geschichte ein todter Leib. Man kan der Sachen bald zu viel (thun) und den gantzen Brey verschütten.' Er zählt dann Beispiele auf, wo Geschichtschreiber deshalb in große Not geraten sind. 'Hergegen bey solchen Wort-Historien ist keine Gefahr zu besorgen.' Das Werk gibt viel mehr als eine Grammatik. Überall merkt man, daß des Verfassers eigentliches Interesse der Etymologie gehört, und auf diesem Gebiete mußte er ja nach dem Stande der germanistischen Wissenschaft oft gröblich irren; zumal es ja ein Hauptanliegen für ihn ist, nachzuweisen, daß 'die deutsche Sprache eine Mutter der griechischen und lateinischen und aller europäischen'. Er handelt zuerst von der Rechtschreibung. Aus diesem Abschnitt hebe ich hervor, daß er zwar nicht mit dem Unfug aufräumt 'lauffen' zu schreiben, aber doch Erbschaft, nicht Erbschafft, helfen, nicht helffen geschrieben wissen will. Man soll nach ihm schreiben: tuhn, nicht Thun, Taht, nicht That, soll abtrennen lieb-er, durst-ig, Sprach-en; mit Chr. Weise, dessen hierhergehöriges Gedicht (S. 41) er abdruckt, ist er dafür, daß man nicht Zizero, sondern Cicero schreibt, denn 'Wörter auß fremden Sprachen müssen ihre Grund-Buchstaben behalten'. Die 'Wort-Forschung', der zweite Teil, beschäftigt sich zuerst mit dem eigentlichen grammatischen Pensum, weniger mit der Etymologie, obwohl S. 51 sich in diesem Zusammenhange das Wort findet: 'Wir gebrauchen uns unser Mutter-Sprache nunmehr zu vielen Vortheilen: wir sollen aber billig den Worten nachdencken, und ihren Grund aufsuchen. Nicht sollen wir seyn wie Gruntz-Thiere, die zwar die Eicheln essen, aber sich weiter nicht bekümmern, wo sie her kommen.' Über die Verben, die im 'Praeterito' sowohl

das Hilfsverbum 'ich habe' wie 'ich bin' anwenden können, gibt er die Regel (S. 105): 'Wenn ein Wort zu setzen absolute, ohne Bewegung auf ein gewisses Ziel oder an den Ort, so brauchet man, ich habe; wenns aber bedeutet motum ad locum (die Bewegung an einen Ort) so setzet man, ich bin. Als ich habe schon mein Theil geritten: ich bin nach Stettin geritten. Ich habe meine Tage viel gereiset; ich bin nach Hamburg gereiset u. s. w. Etliche Verba werden sich zwar zu dieser Regel nicht schicken lassen; die muß man dem Gebrauch überlassen. Als ich schweige, habe ich geschwiegen, bin geschwiegen' u. s. w.

Am längsten verweilt er bei der Lehre von der Wortbildung. Er unterscheidet Stammwort, Ableitung und Doppelung und Zusammensetzung. Alle Stammwörter der Deutschen sind nach ihm einsilbig. In diesem Zusammenhange kommt er auch auf die Dialekte. Er unterscheidet die 'Nieder-Sächsische, Oberländische und Hochdeutsche Sprache'. 'Die Hochdeutsche Sprache ist keine Mund-Art eines einigen Volcks oder Nation der Deutschen, sondern aus allen durch Fleiß der Gelehrten zu solcher Zierde erwachsen, und in gantz Deutschland üblich. Nur daß ihr die Meißner und Ober-Sachsen am nechsten mit reinlicher Aussprache kommen.' Aber sehr entschiedenen Protest legt er dagegen ein, daß der niederdeutsche Dialekt dem hochdeutschen gegenüber minderwertig sei. 'Sonsten sind die Nieder-Sächsische Wörter, als der alten Deutschen Sprachen hinterlassene Kentniß, eben so gut, so rein, so kräfftig in ihrer Art, als die Hochdeutschen: haben auch viel tausend Jahr gegolten; und können gar nicht verachtet werden.' In diesem Zusammenhange gibt er ein von ihm verfaßtes originelles Gedicht, von dem ich die ersten und die beiden letzten Strophen hier wiedergebe:

Myn Voder schmeckt dem Veh so wohl als euer Futter,
Myn Moder iß een Wyf, sowohl als eure Mutter.
My steht de Broock so wohl als euch die Hosen an,
Myn Pipe klingt so gut, als eure Pfeiffe kan.

Dee Spreenen syn by uns so fett als eure Staaren.
Iu drücket wo der Alp, uns drücken auch die Mahren:
Laufft eure Magd geschwind; seht! unse Deern löpt hill,
Ihr trinckt aus Bechern nur: wy drinckt ock ut den Püll.

Ihr schindet euer Aas, want unse Rackers fillen:
Ihr sitzet auf dem Steuß, wy sitten up den Billen:
Welck under uns dat Dütsch am besten sprecken kan,
Da weit de grosse Pawst keen Unterscheid nich van.

Der dritte Teil, die Wort-Fügung enthält viele gute syntaktische Bemerkungen. Ich hebe nur eine methodische hervor S. 375: 'Die deutsche Phraseologia ist werth, daß sich die Jugend Locos Communes darüber mache. Gemeinbücher (L. C.) werden angelegt als ein Vorrath und Schatzkammer entweder der Redens-Arten oder der Sachen. Und könten im gantzen Leben nützlich seyn,

wenn man nur in der Blüthe des Lebens anhübe zu sammeln. Aber ehe man diesen kunstreichen Nutzen verstehet, oder eine gute Art zu sammeln antrifft, so ist das beste Theil des Lebens verflossen' u. s. w. Zur Geschichte des Praeteritums hebe ich hervor (S. 388): 'Wenn die Deutschen was erzehlen, was vorlängst geschehen, so können sie wohl brauchen das Imperfectum. Aber wenn sie erzehlen, was nur neulich vorgangen, da muß stehen das Perfectum. Z. B. Alexander zog in Asien u. s. w. Es ist gestern ein fremder Kerl eingezogen. Was hat er gethan? Er hat seinen Herrn bestohlen (Nicht: er bestahl seinen Herrn.)'. Als Lektüre empfiehlt er besonders Luthers 'kernichtes und kräftiges Deutsch'. 'Gute deutsche Poeten werden auch das ihre beytragen (zu einem guten Stile). Aber die Jugend soll billig gewarnet seyn vor den Liebes-Grillen und mag dieselbe als giftige Kräuter übergehen. Romayne geben der Jugend mehr Schaden als Nutzen. Es ist eine Mißgebuhrt aus Frankreich, wie der Amadyß aus Spanien. Es ist kein Gedicht, weil es keine Vers-Art führet; und es ist auch keine wahre Historie drinnen. Es werden die Ritter, und auch Weibsbilder in Ritterlicher Rüstung, mit unglaublichen und unmüglichen Thaten beschrieben. Sie müssen alle sofort Liebhaber seyn, und kommen viel Buhler Tücke mit zu Markte. Da gehen die Reisen immer so aufeinander, als wenns in allen Landen zu aller Zeit Sommer wäre. Die Ritter können in allen Landen, ohne Dolmetscher, mit allen und alle Sprachen reden. Ja es kommen gar zauberische Dinge zum Vorschein, von Wahrsagen, von Nebelkappen, von unsichtbar machen u. d. gl. daß es also nach dem Heydenthum schmecket. Solche Bücher lesen, verdirbet der Jugend viel Zeit, und kan ein heimlich Gift mit sich führen. Auch so bringen sie oft sehr undeutsche, unartige Redens-Arten mit ein: als mit dem Thun. Oder setzen das Pronomen 3. Pers. zum Verbo 1. Personae. Wir wusten nicht, wo wir sich hinwenden solten u. s. w. Hat sie ein Grotius hoch geliebet; so hats hergegen ein Palmerius beklaget, daß er die Zeit drauf gewendet. Will man ja eine lesen, so ist unter den Außländern noch am züchtigsten die Zaide des Herrn von Segrais: oder die Isabella des Herrn von Scudery oder die Argenis des Herrn von Barclay. Von deutscher Arbeit ist die löblichste die Aramena. Andern gefällt Hercules und Herculiscus. Andern Onogambo und Toroan des Happelius.[1]) Die letzte und vielleicht die beste, so jemahls herauskommen, ist Arminius des von Lohenstein.'

Der vierte Abschnitt handelt von der 'Thon-Sprechung', der Prosodie. Bödiker wendet sich hier unter anderem auch gegen die schwülstige Art der Poesie jener Zeit. 'Poetische Redens-Arten müssen nicht zu hochtrabend seyn. Wenns allzuweit hergehohlet, und wider die Natur der Sprachen gespitzet ist, so wird es nur den Verstand dunkel machen, und ein Gelächter erwecken.' Er geißelt diese Art in seinem geliebten Niederdeutsch in folgendem originellen Gedichte:

---

[1]) Everhard Guerner Happel, geb. 1648 zu Marburg in Hessen, lebte als Schriftsteller in Hamburg, wo er 1690 starb. Seine wertlosen Romane waren ihrer Zeit sehr beliebt.

He will uns in die Welt die nüe Tyding bringen,
Dat sick syn lewe Fründ heft wolt upt Water schwingen:
Da iß im to gering de schlechte Rym und Art,
Dat syn Fründ up der See in enem Scheppe farth.

Seht, wie he doch so hoch die Flögel utgebreidet
Auf einem höltzern Pferd das blaue Naß durchschneidet,
Und spaltt Neptunus Rück mit eenem Wald-Gewächs.
Een halfgelehrt, als ick, las düsse schwere Lex.

He spintiseerde lang, ehr he sie kond ergründen:
Sprack endlich: der Poet heft ennen siner Fründen
Beklaget, dat he wo upn hölten Esel ritt,
Und sinen natten Ers dar brun und blau dörschnitt

Und dat de sülve Fründ Neptun um syn Verbreken
Met Reden an dem Kaak darto iß ut gestreken.
Wer nich verständlick spreckt, mot lyden, dat het dann
De Leser nich versteht und dudet als he kan.

Das andere 'Haupt-Theil' handelt ausführlich von den Vorwörtern oder den Praepositiones. —

Ich bin auf das eigenartige Werk Bödikers etwas näher eingegangen, da weder Raumer a. a. O. noch das ältere, viel Wertvolles enthaltende Werk: Reichard, Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst, Hamburg 1747, meiner Ansicht nach ihm ganz gerecht werden. Beide loben das Werk ja sehr, Reichard (S. 289) mit den Worten des Herrn von Eccard: 'ein unvergleichliches Buch, das werth ist, von allen, die richtig deutsch reden und schreiben lernen wollen, mit Fleiß gelesen zu werden.'

Wenden wir uns von der Grammatik wieder der rhetorisch-stilistischen Seite des deutschen Unterrichts zu. Gegen den alten Betrieb des rhetorischen Unterrichts machte sich der Widerspruch Ende des XVII. und Anfang des XVIII. Jahrh. immer mehr geltend, so in der 'Kurtzen und Vernunft-mäßigen Anweisung zur Oratorie' von M. J. Jacob Schatz, Direktor des Eisenachischen Gymnasii 1734. In der Vorrede heißt es: 'Auf eine pedantische Art wird die Oratorie tractiret, wenn man nicht nur per saltum gehet und die jungen Leute alsobald gantze Reden zusammen schmieren lässet, ehe sie noch im Stande sind einen geschickten Perioden abzufassen; sondern auch, wenn man ihnen dergleichen Themata zu elaboriren aufgibt, die sie entweder nicht verstehen, oder welche sonst keinen Nutzen haben: Desgleichen, wenn man ihnen gewisse Arten von Dispositionibus vorschreibet, nach welchen sie alle ihre Orationes elaboriren müssen: wodurch aber die Frage meditation, welche die besten realien hervorbringen muß, gehindert wird: nicht weniger, wenn man die vorgegebenen Orationen auf solcherley Fälle einrichtet, welche den Lernenden in ihrem künftigen Leben niemalen vorkommen: welches alles junge Leute selten dahin bringet, daß sie einen guten Brief schreiben, viel weniger ein anderes wichtigeres Concept abfassen können.' Hieronymus Freyer, der Inspektor des

Königl. Pädagogii zu Halle a. S., zur Zeit Franckes, hat neben seiner rühmlichst bekannten 'Anweisung zur Teutschen Orthographie', Halle 1722, auch literararisch sich um die 'Teutsche Oratorie' verdient gemacht. Der sechsten Auflage seiner lateinisch geschriebenen oratorischen Tabellen hat er beigegeben eine 'Erste und allerkürzeste Anweisung zur Teutschen Beredsamkeit'. Er beschäftigt sich hier besonders mit dem 'Periodus' und gibt in diesem Zusammenhang gute syntaktische Ausführungen. Seine Beispiele entnimmt er häufig dem theologischen Gebiet und kämpft unter anderem in ihnen gegen das Lesen von Romanen und gegen die Schulkomödien. Ich hebe aus diesem Werke nur eine Stelle hervor (S. 254): 'Was die Poesie anlanget, so stehet dieselbe zwar sowol bey den Teutschen als andern Nationen unter sehr großem Mißbrauch; ist aber dennoch an sich selbst eine edle Gabe des Höchsten! welche ihren vielfältigen Nutzen hat, wenn sie von dem Dienst der Eitelkeit befreyet wird. Beydes hat Herr D. Rambach in der schönen Vorrede seiner poetischen Festgedanken von den höchsten Wolthaten Gottes gar nachdrücklich vorgestellet, auch sowol in diesen als seinen übrigen geistlichen Poesien das von Gott empfangene Talent erbaulich angewandt. Sonst sind auch zu unserer Zeit des so benameten Theophili Pomerani Gottgeheiligte Poesien bey der Jugend nützlich zu gebrauchen, des berühmten Herrn Brokes Gedichte aber von ganz ungemeiner Schönheit: derjenigen besonderen Stücke anitzo nicht zu gedenken, welche von geschickten Poeten nach und nach einzeln herausgegeben werden.'

Beide, Schatz wie Freyer, verweisen schon auf Herrn Professoris Gottscheden 'Grund-Riß zu einer Vernunft-mäßigen Rede-Kunst', aber noch größere Bedeutung als dies Werk hat für die rhetorisch-stilistische Seite des deutschen Unterrichts jenes schon oben erwähnte Buch Gottscheds: 'Vorübungen der Beredsamkeit, zum Gebrauche der Gymnasien und größeren Schulen, aufgesetzet von Joh. Christ. Gottscheden'. Ich kenne nur die Zweyte verbesserte Auflage. Leipz. Breitkopf 1756.[1]) Gottsched verwahrt sich in der Einleitung dagegen, daß das Werk ein Auszug aus seiner ausführlichen Redekunst sei. 'Dergleichen Auszüge haben schon viele gemachet, und haben es doch damit nicht getroffen: weil es der Schuljugend immer viel zu schwer bleiben wird und muß, ganze Reden zu machen; das ist, zu erfinden, anzuordnen, auszuarbeiten und wirklich zu halten.' Wie sehr er aber gegen die leidige Weißische Art Rhetorik auf den Schulen zu treiben eingenommen ist, ist schon oben gesagt. Er findet sein Vorbild bei den Alten, besonders bei Theon und Aphthonius. Der Wert des Buches liegt darin, daß es, soweit ich weiß, die erste verständige Anweisung zum Verfertigen deutscher Aufsätze ist. Denn auf das Schreiben, nicht auf das Reden kommt es ihm in diesen Progymnasmata besonders an. Deshalb handelt er schon im ersten Abschnitt, der 'Allgemeine Vorübungen' enthält, nicht nur 'Von verblümten Redensarten' (Tropis), von den Perioden und Figuren, sondern auch (VI. Hauptstück) 'Von der bösen und guten Schreibart'.

---

[1]) Auch bei Goedeke 'Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung' (zweite Aufl.) III 369 finde ich diese Schrift nicht zitiert.

Im zweiten Abschnitt, den 'Besonderen Vorübungen', wird empfohlen als erste Aufsatzübung das Aufschreiben von Fabeln und Erzählungen. S. 64: 'Man mache den Anfang mit der biblischen Fabel Jothams, aus dem Buche der Richter. Die Schrift erzählt sie kurz, das ist der Grund dazu: diesen muß ein Knabe hernach mit eigenen Worten erzählen und etwas erweitern.' Auch werden Beispiele aus den von ihm geleiteten Zeitschriften 'Die vernünftigen Tadlerinnen' und 'Das Neueste aus der anmutigen Gelehrsamkeit' hier zur Bearbeitung geboten. Bei den 'Erzählungen' schlägt er zur Bearbeitung Stoffe aus Ovid, Homer und Vergil vor, auch aus Valerius Maximus und der Acerra Philologica u. a. S. 80 heißt es: 'Man kann die Schüler auch Trauerspiele und ehrbare Komödien aus meiner Schaubühne lesen, und hernach nach Quintilians Vorschrift, kurze Auszüge daraus in Erzählungen machen lassen; um dadurch ihre Urtheilskraft zu üben, was wegzulassen, und was mitzunehmen nöthig ist.' Also die deutsche Poesie wird doch auch schon in den Dienst des deutschen Unterrichts gestellt. Dann empfiehlt er zu Beschreibungen überzugehen. Die Beispiele, die er hier gibt, sind aus der heiligen Schrift, Vergil, Opitz (Trostgedichte), Cassiodor u. a. entnommen. Es folgt dann ein Abschnitt 'Vom Loben und Verwerfen', ethische Beurteilungen von Personen, Ereignissen und Begriffen. Als Beispiel gibt er: 'Lob des Redners Demosthenes, Lob der Weisheit, der Beredsamkeit'. Als Beispiele des Tadels: 'Bestrafung des Erfinders der neuen Welt, Christophs Columbus', und 'Bestrafung derer, die ihren Ruhm auf fremde Schande bauen wollen'. Das vierte Hauptstück handelt 'von Vergleichung zwier Personen oder Sachen'. Als Beispiele sind hier beigegeben: I. 'Vergleichung der alten Griechen mit den heutigen Franzosen' — die darin gegebene Charakteristik der alten Griechen wie der 'heutigen' Franzosen ist sehr wenig schmeichelhaft. — II. 'Vergleichung der Deutschen mit den alten Römern'. — III. 'Vergleichung Aristotels mit dem Freyherrn von Wolf', wohl ein wenig schulmäßiges Thema, und das literaturgeschichtliche: 'Vergleichung des Ennius mit Martin Opitzen von Boberfeld'. Über den Wert solcher Vergleiche sagt Gottsched S. 111 mit Recht: 'Diese Art gibt auch eine gute Übung junger Leute ab; nicht allein ihre Feder, sondern auch ihren Witz zu üben. Denn sie lernen dabey den Kopf anstrengen, um etwas zu finden, daß dem einen irgend einen Vorzug, oder doch einen gleichen Werth beyleget, als dem andern.' Das fünfte Hauptstück handelt 'Von der Kunst, eine fremde Person zu spielen (Ethopoeia) d. h. es sollen Personen redend eingeführt werden und ihnen dabey solche Worte in den Mund gelegt werden, die sich für ihre Zeiten, Örter und Umstände schicken.' Auch in diesem Abschnitt wird auf die deutsche Poesie Rücksicht genommen, wenn es S. 144 heißt: 'Erstlich kann ein geschickter Lehrer aus dem Heldengedichte Herrmann (von Lohenstein) viele poetische Re[illegible] seinen Schülern in die ungebundene bringen lassen.' Der folgende [illegible]delt 'Von der Bestätigung einer Sache'; der Schüler soll den Be[illegible] Form einer rednerischen Schlußrede geben. Als Themata werden [illegible] ein künftiger Gelehrter muß Latein lernen' und: 'daß ein Gelehrter [illegible]rsprache nicht vernachläßigen müsse' und 'daß die Abgötterey an

der Sonne und dem Monde am allermeisten zu entschuldigen sey'. Im siebenten Hauptstücke wird von der 'Widerlegung' gesprochen, und werden die Themata: 'Widerlegung der Fabel vom Ikarus und Widerlegung der Geschichte vom großen Schwarzkünstler, d. Faust' abgehandelt. Es folgt ein achtes Hauptstück 'Von Beantwortung einer Frage' (als Themata werden behandelt 'Ob ein armer Jüngling studiren solle' und 'Ob ein Soldat auch studiren solle'), dann wird von Lehrsprüchen berühmter Männer und von der Chrie ausführlich gehandelt, endlich von Briefen oder Sendschreiben und vom guten Vortrage der Übungsreden. Das Werk Gottscheds bedeutet in methodischer Beziehung etwas Großes für jene Zeit, zumal in ihm auch ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren angestrebt wird. So wenig dies verdienstvolle Werk Gottscheds bekannt ist, berühmt und viel zitiert ist nicht nur seine 'Ausführliche Sprachkunst', sondern auch viel gebraucht damals in den Schulen sein 'Kern der deutschen Sprachkunst aus der ausführlichen Sprachkunst Herrn Professor Gottscheds, zum Gebrauch der Jugend, von ihm selbst ins Kurze gezogen. Zweyte verbesserte Auflage, Leipzig 1754.' Wenig bekannt dagegen sind 'Johann Michael Heinzes, Rektors zu Lüneburg und Mitglieds der Königl. Deutschen Gesellschaft zu Göttingen, Anmerkungen über des Herrn Professor Gottscheds deutsche Sprachlehre nebst einem Anhange einer neuen Prosodie', 1759 Göttingen und Leipzig. Dieser Heinze wurde 1770 von Lüneburg nach Weimar berufen, als Direktor mit dem Titel Konsistorialrat ausgezeichnet; er starb am 6. Oktober 1790. Die Rede, die Herder vor der Beerdigung des Direktors Heinze im Hörsaal des Gymnasiums zu Weimar am 9. Oktober 1790 gehalten hat, ist abgedruckt bei Suphan, Herders sämtliche Werke XXX 170 ff. Seine Verdienste um die Ausbildung der deutschen Sprache hebt Herder in den Fragmenten I 375 ff. hervor, während Lessing im 65. Literaturbriefe (Lachm.-Maltzahn 7, 170) das hier in Frage kommende Werk Heinzes anerkennend angezeigt hat.[1]) Es tritt uns hier der große Gegensatz zwischen Gottsched, dem korrektes Schriftdeutsch die höchste Pflicht ist, und Hamann, Herder, Lessing, die das Lebensrecht der kraft- und saftvollen Mundart, der charakteristischen individuellen Ausdrucksweise, der 'Idiotismen', wie Herder zu sagen pflegte, verteidigten, auf dem engeren Gebiet der Schule entgegen. Daß diese letztere Meinung jedoch, der Jacob Grimm den schärfsten Ausdruck gegeben hat, wenn er sagt, jeder rechte Deutsche sei eine selbsteigene, lebendige Grammatik über allen Sprachmeisterregeln, für die Zwecke der Schule manches Bedenkliche hat, ist zweifellos, wie es anderseits gewiß ist, daß Gottscheds 'Sprachmeisterei' große Verdienste um die deutsche Schulgrammatik gehabt hat. Heinzes 'Anmerkungen' d. h. Einwände gegen Gottscheds Schulgrammatik sind teils überflüssig, teils bedeuten sie einen Rückschritt, z. B. wenn er S. 18 gegen Gottsched behauptet: 'f und s werden oft auch nach einem langen Vokal oder Diphthonge verdoppelt, wenn die Aussprache für ein einfaches zu stark ist, als: lieffen, greiffen, Schaaffe, stossen. Denn keiner wird leugnen, daß das f und s in diesen

[1]) Vgl. auch Apelt, Der deutsche Aufsatz in der Prima S. 19.

Wörtern anders laute, als in Grafen, Hafen, Ofen, Rosen, blasen, preisen, Häuser', teils wiederholen sie die grammatischen Ansichten von Bödiker-Frisch und Popowitsch (Wien 1754). Interessant ist nur der prinzipielle Gegensatz. Während Gottsched seine Grammatik für die unteren Klassen schrieb, urteilt Heinze S. 6 ff.: 'Das würde eine schöne Verbesserung der Schulen seyn, wenn man eine deutsche Grammatik in die untern Classen einführete! Nein, damit hat es Zeit bis zur obersten Classe, wo die jungen Leute ihre Muttersprache fertig reden und schreiben können: da sie nicht nur die heilige Schrift, sondern auch einen oder andern guten Poeten oder Redner gelesen haben, auch nicht ungeübt sind, in beyden Schreibarten etwas zu entwerffen: da sie allmälig neugierig werden, die Verfassung und Grundsätze ihrer Landessprache kennen zu lernen, und die Fehler ihrer besondern Mundart, ingleichen die Nachlässigkeiten der gemeinen Sprache des Umganges einzusehen und zu verbessern wünschen. Dieses sind die Schüler, welchen man eine deutsche Grammatik vortragen soll. Aber daraus folget, daß ein solches Buch sich bey den gemeinen grammatischen Begriffen und Eintheilungen gar nicht aufhalten, sondern diese ganz kurz berühren, hingegen, soviel möglich, lauter wahre, gründliche, nützliche und auserlesene Anmerkungen vortragen müsse, welche das besondere Wesen und die Natur der deutschen Sprache treffen und aufdecken, das Nachdenken über ihre Wörter und Redensarten, deren Ursprung und Proprietät befördern, und nicht nur die Vollkommenheit, sondern auch die Mängel derselben, und wie diese zu verbessern, freymüthig angeben.' Zur Geschichte der Fremdwörter hebe ich noch S. 30 ff. seinen Kampf gegen das Wort 'Genie' hervor. 'Anfangs setzte man es nur als ein Kunstwort, und, wenn ich nicht irre, kam es zuerst in der schönen Übersetzung des Battö (Batteux) und den noch schönern Abhandlungen vor, welche derselben angehängt sind. Nachher ist es von allen, die zu dieser sinnreichen Freundschaft gehören, und von vielen andern, die ihnen nachsprechen, auch da, wo man gern ohne Kunstwörter schreibet, bey jeder Gelegenheit, und ohne Noth, wiederhohlet worden, so, daß es scheint, man wolle es durchaus zu einem deutschen Worte machen. Wenn ich meine Meinung dazu geben darf, ehe die Bill durchgehet, so wiederrathe ich es. Denn es ist des Bürgerrechtes unfähig, welches man ihm ertheilen will: weil es sich wieder unsre Sitten sperret. Denn wie wir unsere Buchstaben aussprechen, klingt es albern und wiederlich: g aber zischend auszudrücken, ist bey uns unnatürlich, und unerhört. Man müste es daher immer mit fremden Buchstaben schreiben, wodurch es aber für ausländisch erkläret würde. Warum nimmt man nicht lieber ingenium an dessen Stelle auf, von welchem jenes herkömmt? wenigstens klänge es ebenso deutsch, als das Publicum, welches so oft in eben den Büchern mit deutschen Buchstaben gedruckt stehet. Sonst sagte man, deucht mir, in solchem Falle: die Welt. Doch ich glaube in der That, daß man so wohl das eine, als das andre entbehren könne. Hat man irgend erst seit 1751 von der Sache in Deutschland geredet und geschrieben, welche unsre Nachbarn durch dieses Wort ausdrücken? Die sinnreichen Verfasser haben sich selbst lange vorher ohne dasselbe sehr gut beholffen. Es müste also wohl noch

ferner angehen. Würden sie das Wort wohl in ihre Verse setzen? Sie würden vermuthlich lieber Witz, Verstand, Geist, Scharfsinn, Dichtungskraft, Fähigkeit, Gaben, Natur, oder einen andern Ausdruck, denen ihnen keiner vorzusagen brauchet, finden und wählen, als die Reinigkeit ihrer Schreibart schänden. Die ungebundene Rede darf freylich so vollkommen zierlich nicht seyn: aber sie vermeidet doch billig alle Barbarey, das ist, alle Undeutsche Arten zu reden, wofür das vollends unnöthige Naive nebst dem angeführten unfehlbar zu halten ist.' Im übrigen ist er für die Eindeutschung der Fremdwörter in orthograpischer Beziehung. 'Bei einigen', heißt es S. 33, 'wird es leicht angehen, z. B. Bäle, Voltäre, Rasine, Etree, Türen, Schäftesbury, Grändison: mit andern würde es anfangs etwas seltsam aussehen, als Cornelje, Boïlo, Desprëò, Russo, Pridò, Flintwud, Sooreng, Mabilljon, Boschart, aber man würde sich bald daran gewöhnen, und diese Schwierigkeit ist ohnedem viel zu gering, gegen den grossen Vortheil, und die Bequemlichkeit, welche aus der Einführung einer solchen Schreibart für unsre Landsleute entstehen würde, welche sich itzo an dergleichen Namen nicht wagen dörffen, wenn sie nicht Gefahr lauffen wollen, ausgelachet zu werden.'

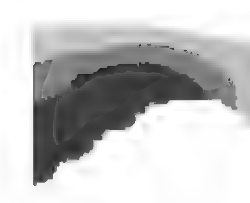
An dem Gymnasium zu Weimar wirkte auch, während Herder, dessen Bestrebungen[1]) den deutschen Unterricht zu heben bekannt sind, Ephorus desselben war, als Konrektor Johann Schwabe. Ob er identisch ist mit Johann Schwabe, der Herrn Karl Rollins Anweisung, wie man die freyen Künste lehren und lernen soll, aus dem Französischen übersetzt hat, Leipzig 1760?[2]) Das Werk, in dem auch der Abschnitt 'Von der Beredsamkeit der heiligen Schrift' interessant ist — es wird eine ästhetische Würdigung der heiligen Schrift versucht und nach den Regeln der Rhetorik z. B. der Gesang Mosis (Exodus 15) erklärt —, hat in der deutschen Ausgabe an der Stelle, wo im französischen Original über die Erlernung der französischen Sprache gehandelt wird, eine von Schwabe verfaßte Abhandlung 'Von der Erlernung der deutschen Sprache'. In dem ersten Abschnitt dieser Abhandlung 'Von der Kenntnis der Regeln' heißt es u. a.: 'Was die aus dem Lateinischen aufgenommenen oder mit demselben überkommenen Wörter betrifft, so dünket mich, man habe sich anfangs eine Ehre daraus gemacht, alle Spuren davon heiligst beizubehalten. Allein unsere Sprache hat schon längst angefangen, sich dieses ehemaligen sehr kleinen Raubes zu schämen und suchet die Fußtapfen dieses Diebstahles vor den Augen des Lesers zu verbergen. Sie gibt diesen Wörtern eine dem Deutschen gemäße Endung und läßt sie mit solchen Buchstaben schreiben, mit denen man sie aussprechen hört.' Der zweite Abschnitt handelt von der Lesung

---

[1]) Herder hat zuerst den Gedanken gehabt, die Lektüre der deutschen Dichter in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts zu stellen. So heißt es in seiner Schulrede 'Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen' 1796 (bei Suphan S. W. XXX 217 ff.): 'Wer unter euch, ihr Jünglinge, kennt Aly und Haller, Kleist und Klopstock, Lessing und Winckelmann, wie die Italiener ihren Ariost und Tasso, die Briten ihren Milton und Shakespeare, die Franzosen soviele ihrer Schriftsteller kennen und ehren?'

[2]) Oder ist der Leipziger Professor, der Handlanger Gottscheds gemeint?

deutscher Bücher. Hier wird eine Übersicht über die zeitgeschichtliche Literatur gegeben, nicht so ausführlich wie in Johann Fr. Heynaz', Lehrers an der Schule im Grauen Kloster zu Berlin und berufenen Rektors adjunctus zu Frankfurt a. d. Oder, 'Handbuch zu richtiger Verfertigung und Beurtheilung aller Arten von schriftlichen Aufsätzen des gemeinen Lebens überhaupt und der Briefe insbesondere'. Zweite Auflage 1775 S. 419—476 und in Stockhausens (Rektors des Johanneums zu Lüneburg) 'Kritischem Entwurf einer auserlesenen Bibliothek für den Liebhaber der Philosophie und schönen Wissenschaften'. Berlin 1764. Bei Schwabe tritt uns auch der Gedanke eines deutschen Lesebuches entgegen, wenn er S. 143 sagt: 'Man könnte zu der Jugend Gebrauch auch eine Sammlung der schönsten Stücke und zuweilen auch der schönsten Stellen aus gewissen Büchern machen, die man ihnen nicht ganz in die Hand geben kann. Der »Bienenstock« ist einigermaßen eine solche Sammlung, die aber schon etwas erwachsene Personen zu ihrem Lesen erfordert.' Es folgt: 'Versuch, auf welche Art man deutsche Schriften erklären könne.' Er zeigt das an einem Stücke aus des Herrn Hofrat Maskou's 'Geschichte der Deutschen'. Nachdem der Abschnitt, der über des Quintilius Varus Verhalten unter den Deutschen handelt, das dem Arminius Anlaß gab die Römer aus Deutschland zu jagen und die alte Freiheit wieder herzustellen, von einem oder zwei Schülern gelesen und etwaige Mängel beim Lesen 'urgiert' sind, werden grammatische Anmerkungen gemacht. 'Nach solchen grammatischen Anmerkungen läßt man das Stück noch einmal lesen; und bei einer jeden Periode fragt man die Knaben, was sie anmerkungswürdiges finden, es sei nun im Ausdrucke oder in den Gedanken oder in dem, was die Sitten betrifft.' Er schließt S. 151 diesen Abschnitt: 'Ich denke nicht, daß es Leute gibt, die glauben können, eine halbe Stunde alle Tage oder wenigstens in zweenen Tagen eine, die man auf Erlernung der Muttersprache wendet, sey eine gar zu ansehnliche Zeit dazu, da fast alle übrige Zeit zu den beiden andern Sprachen bestimmt ist, von denen eine der vornehmsten Früchte sein muß, uns in der unserigen vollkommener zu machen. Ich habe mehr Ursache zu befürchten, man verweise es uns, daß wir zu wenig darauf verwenden.' Der dritte Abschnitt handelt von der Übersetzung. In diesem Zusammenhange heißt es: 'Mich dünkt, es sei eine sehr nützliche Übung, wenn man junge Leute zuweilen zwo Übersetzungen von einer Stelle miteinander vergleichen und sie den Unterschied im Guten und Schlimmen von sich selbst anmerken läßt, vornehmlich, wenn sie auch ihrerseits dieselbe übersetzt haben.' Der vierte Abschnitt handelt von der eigenen Ausarbeitung. Er schlägt als Stoffe vor: Fabeln, historische Erzählungen, Briefe. Sehr ist er für eine freie Bearbeitung klassischer Darstellungen aus dem Altertum. So sollen die Schüler in der rhetorischen Klasse das Leben des Agricola nach Tacitus in ihrer Muttersprache aufsetzen — in welcher Ausdehnung oder Beschränkung des Stoffes, wird nicht gesagt. — 'Ich ermahne sie, alle Schönheiten des Originals mit hinein zu bringen, jedoch sich derselben durch die Art, wie sie solche anbrächten, eigen zu machen und sich sogar zu bemühen, den Tacitus, wenn es möglich wäre, zuweilen zu übertragen.'



Als 'deutscher Rollin' wird von Herder Johann Peter Miller bezeichnet. Er war Rektor des lutherischen Gymnasiums zu Halle 1754—1766, später Professor der Theologie in Göttingen.[1]) Dieser hatte in Halle eine Einladungsschrift anläßlich 'der feierlichen Begehung des zweiten Jubelfestes des evangelisch-lutherischen Gymnasii zu Halle 1765' geschrieben, betitelt: Von der Hoffnung besserer Zeiten für die Schule. Herder hat diese angezeigt.[2]) Miller rät darin, die fremdsprachliche Unterweisung des Schülers mit dem Französischen, nicht mit dem Lateinischen zu beginnen. Dies hatte damals Herders Beifall. Auch im Lehrplan, den Herder im Reisejournal vom Jahre 1769 entwirft, heißt es:[3]) 'Nach der Muttersprache folgt die Französische: denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa: sie ist nach unsrer Denkart die gebildetste: der schöne Styl und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt, und von ihr in andre übertragen: sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen Praegustus der Philosophischen Grammatik zu nehmen: sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements.' Bekanntlich hat Herder, dieser ideenreiche, aber ganz unsystematische Kopf, später — in den Humanitätsbriefen — ganz anders über den Wert der französischen Sprache geurteilt. Doch um auf den 'deutschen Rollin' zurückzukommen, J. P. Miller hat, seiner Vorliebe für die französische Sprache folgend, eine Rhetorik geschrieben, die den Titel trägt: 'Anweisung zur Wohlredenheit, nach den auserlesensten Mustern französischer Redner.' Zweite verbesserte und vermehrte Auflage, Leipzig und Göttingen 1767. Die Belegstellen zu rhetorischen Regeln sind französisch und den Reden berühmter französischer Kanzelredner entnommen. Viel empfohlen als gute Lektüre für die Jugend wurden Millers historisch-moralische Schilderungen zur 'Bildung eines edlen Herzens'. Später hat er als Professor der Theologie in Göttingen 'Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst' geschrieben. In diesem Werke wendet er sich entschieden gegen die Forderung lateinischer Aufsätze. S. 95 heißt es: 'Und nunmehr darf ich wohl kaum noch erst hinzusetzen, daß man einen Jüngling in keiner fremden Sprache Aufsätze machen lassen müsse.' Ich lasse unser Thema noch einen Augenblick beiseite, um diese 'Pädagogik' durch eine andere Stelle zu charakterisieren. S. 13 heißt es: 'Anstatt, daß noch manche Schullehrer ihre Einladungsschriften aus Thesauris Antiquitatum, acerris philologicis und notis variorum mühsam zusammenstoppeln, sollten sie lieber dann und wann ihren Orten gute Observationen über die Erziehung zu lesen geben, gute Kindergespräche, Erzählungen, Lebensbeschreibungen und ähnliche Ausarbeitungen zur Bildung und zum Vergnügen der Jugend drucken lassen.'

Welche Bedeutung für die Geschichte des deutschen Unterrichts Sulzers 'Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens' haben, hat C. Rethwisch in seinem Werke 'Der Staatsminister Freiherr von Zedtlitz

[1]) Vgl. über ihn Kawerau, Aus Halles Literaturleben S. 8 ff. und Haym, Joh. Gottfr. Herder I 86.

[2]) Suphan, Herders Sämtliche Werke I 118.

[3]) Suphan, S. W. IV 393.

und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen' S. 56 —57 gezeigt. Sulzer ist von M. Joh. Fr. Aug. Kinderling, Rektor des Paedagogii im Kloster Bergen[1]), zugeeignet: Grundsätze der Beredsamkeit zum Gebrauch der Schulen. Zwei Teile, 1771.

Ein Freund Herders und Lessings, Johann Joachim Eschenburg, Professor am Collegio Carolino zu Braunschweig hat, soweit ich weiß, die erste Poetik für Schulen geschrieben. Das Werk trägt den Titel: Entwurf einer Theorie und Literatur der schönen Wissenschaften. Zweite Auflage 1789. Das Werk ist streng wissenschaftlich gehalten und berücksichtigt nicht nur die deutsche, sondern auch die lateinische und griechische, die französische und englische Poesie. Angehängt ist eine Rhetorik.

---

[1]) Vgl. H. Holstein, Geschichte der ehemaligen Schule zu Kloster Berge in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik Bd. 132—134 (1885—1886).

BERICHT ÜBER DIE EINUNDVIERZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER 1904

Von Bernhard Huebner

Der alte Ruf der Osterdienstagversammlungen der rheinischen Schulmänner hatte auch diesmal wiederum zahlreiche Teilnehmer in der Aula des Marzellengymnasiums zu Köln am 5. April zusammengeführt.

Der Vorsitzende Prof. L. Stein-Köln eröffnete die Versammlung mit einer Ansprache, in der er zunächst die erschienenen Schulmänner zugleich im Namen des Direktors des Marzellengymnasiums, Prof. Wesener, herzlich willkommen hieß.

Pietätvoll gedachte er sodann des verstorbenen Geheimrats K. Kiesel, der, eine hervorragende Persönlichkeit unter den rheinischen Schulmännern, auch die Osterdienstagversammlungen eifrig gefördert habe, und kündigte die Worte der Erinnerung an, die seinem Andenken sogleich gewidmet werden würden.

Hierauf richtete er ehrenvolle Abschiedsworte an zwei im Laufe des letzten Schuljahres aus ihren Ämtern ausgeschiedene hochverdiente rheinische Schulmänner, zunächst an den im Herbst in den Ruhestand getretenen Geheimen Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Deiters.

Herm. Deiters, geb. in Bonn, wo sein Vater eine juristische Professur innegehabt habe, gehöre zu den namhaftesten Schülern Ritschls und Otto Jahns; wie letzterer es verstanden habe, die philologische Methode auf die Musik anzuwenden, so habe auch er die Philologie mit wissenschaftlicher Behandlung der Musik und Musikgeschichte zu verbinden gewußt. Als Schulmann habe er nicht ausschließlich der Rheinprovinz angehört; im Osten der Monarchie, in Konitz und Posen sei er zuerst als Leiter der dortigen Anstalten tätig gewesen, dann nach Bonn und von da aus als Nachfolger Vogts nach Koblenz in das Provinzialschulkollegium berufen worden. Großer Ernst und peinliche Gewissenhaftigkeit in den Aufgaben seines schulrätlichen Amtes habe ihn rühmlich ausgezeichnet, und wie an seine Untergebenen, so habe er zuerst an sich selbst strenge Anforderungen gestellt. Besonders habe er, und das sei ihm hochanzurechnen, die alten Sprachen in der Zeit, als ihnen die Gefahr der Verflachung gedroht habe, gepflegt und nichts nachgelassen von der alten Gründlichkeit. So habe er eine seltene Hochachtung und Wertschätzung in der Provinz genossen, wie sie ja auch die Ehrungen bei seinem Ausscheiden aus dem Amte bezeugt hätten. Daher sei es aller Wunsch, daß ihm eine lange Zeit glücklicher Muße zu weiterer Pflege und Förderung seiner feinsinnigen Studien auf dem Gebiete der alten wie der modernen Musik vergönnt sein möge.

In gleich ehrenvoller Weise gedachte hierauf der Vorsitzende des in gleichem Lebensalter aus seinem Amte geschiedenen hochverdienten Leiters des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums in der Kreuzgasse zu Köln, des Geheimen Regierungsrates Schorn, der, wie er oft selbst es ausgesprochen, es nicht geliebt habe in die

Öffentlichkeit zu treten und lediglich der Schule gedient habe. Die Verbindung des humanistischen Gymnasiums mit der alten Schule und die hohe Blüte beider Anstalten sei sein Werk. Als ein Siebzigjähriger besitze er doch noch eine bewunderungswürdige körperliche und geistige Frische; man hoffe und wünsche daher auch ihm, daß ihm noch viele Jahre der Ruhe beschieden sein möchten.

Nunmehr wandte sich der Vorsitzende den wichtigsten allgemeinen Ereignissen des letzten Schuljahres zu, der rheinischen Direktorenkonferenz in Bonn einerseits und anderseits der Philologenversammlung, der Versammlung des Gymnasialvereins und der ersten konstituierenden Oberlehrerversammlung in Halle. Zwei gleiche Fragen seien an beiden Orten zur Verhandlung gekommen: die philosophische Propädeutik und das Lesebuch von Wilamowitz; vielfach übereinstimmende Ansichten seien hier wie dort zutage getreten. In Halle habe Rektor Seeliger einen sehr interessanten Vortrag über philosophische Propädeutik gehalten; die Österreicher schienen sich darnach etwas darauf zugute zu tun, daß sie die philosophische Propädeutik als besonderes Unterrichtsfach in beiden Primen noch besäßen; bei uns sehne sich nach dieser Einrichtung und Behandlung der Psychologie und Logik wohl keiner mehr, aber man fühle doch, daß durch die Aufhebung dieses Unterrichts eine Lücke entstanden sei, die man ausfüllen müsse. Wie der übrige Unterricht für die philosophische Vorbildung nutzbar gemacht werden könne, habe man in Bonn nachgewiesen. Ein näheres Eingehen auf diese Sache sei jetzt allerdings nicht gut möglich. Die Frage über das griechische Lesebuch von Wilamowitz sei wohl geklärt; es herrsche vollständige Übereinstimmung zwischen den Beschlüssen der Bonner Direktorenkonferenz und dem von Weißenfels in Halle gehaltenen Vortrage: den zweiten Teil des Lesebuches lehne man bei aller Hochachtung vor der wissenschaftlichen Arbeit als für den Unterricht nicht passend und brauchbar ab; der erste Teil könne zwar eine willkommene Bereicherung, aber keinen Ersatz der bisherigen Klassenlektüre der Prima bilden. Inzwischen sei eine große Literatur darüber herangewachsen, die Erörterung habe Klassizismus und Historismus gegeneinander auftreten lassen. Prof. Jerusalem habe jedoch nachgewiesen, daß dieser Gegensatz nicht nötig sei; in Halle wie in Bonn sei keine Meinungsverschiedenheit darüber gewesen, daß es sich hier nicht um einen unversöhnlichen Gegensatz handle, sondern daß beides sich unter einem höheren Gesichtspunkte vereinigen lasse.

Nach dieser Ansprache gab der Vorsitzende dem Prof. ten Hermsen-Köln das Wort zu einer dem Andenken an K. Kiesel gewidmeten Rede. Sie wurde dem Berichterstatter freundlichst zur Verfügung gestellt und hatte folgenden Wortlaut:

'Von seiten des Herrn Vorsitzenden ist die ehrenvolle Aufforderung an mich ergangen, dem verstorbenen Gymnasialdirektor Kiesel einige Worte der Erinnerung zu weihen. Ich komme derselben nach, wahrhaftig nicht in dem Gefühle, als ob ich im stande sei, die große Bedeutung dieses hervorragenden Mannes auch nur annähernd klar und richtig darzulegen, sondern einzig und allein in der Erwägung, daß mir, der ich vor nunmehr 30 Jahren als Lehrer seiner Leitung unterstellt wurde, eine Weigerung nicht geziemen möchte, und in der sicheren Hoffnung, daß Sie, hochgeehrte Herren, das Mangelhafte meiner Schilderung in gütiger Nachsicht ergänzen werden, um so mehr, als den meisten von Ihnen sein Bild noch lebendig vor der Seele steht.

Wer das Glück hatte, mit Kiesel in nähere Beziehungen zu treten, der lernte ihn gar bald wegen des ungewöhnlichen Reichtums seiner wissenschaftlichen Kenntnisse hochschätzen und bewundern. Beherrschte er doch sozusagen sämtliche wissen-

schaftliche Fächer des Gymnasiums mit staunenswerter Sicherheit. Aber während andere durch reiches und gründliches Wissen ausgezeichnete Männer von einem Lieblingsfache aus nach und nach ihre Kenntnisse erweiterten, ist es schwer, bei Kiesel einen solchen beherrschenden Mittelpunkt zu bestimmen. Er umfaßte jede Disziplin, ob klassische Sprachen oder Geschichte, ob Mathematik oder Geographie, ob Deutsch, philosophische Propädeutik oder Französisch mit gleichem Eifer und gebot über alle in einem über die Ziele des Gymnasiums weit hinaus liegenden Umfange und mit tiefer Gründlichkeit; außerdem war er bewandert in der Theologie, im Hebräischen, im Italienischen und wie es heißt in einer der slavischen Sprachen. Dazu verfügte er über einen Schatz mannigfaltigster Erfahrungen, die er im Verkehr mit bedeutenden Männern auf den verschiedensten Gebieten des Lebens gewonnen hatte. Ein Gelehrter im eminenten Sinne des Wortes, der als solcher in weiten Kreisen mit Recht eines großen Ansehens sich erfreute, ein klarer, scharfer Denker, wie es seine Schriften bekunden, würde Kiesel, wenn er sich dem akademischen Berufe hätte widmen wollen, jeder Hochschule zur Zierde gereicht haben.

Bei seinem umfassenden Wissen war und blieb er ein praktischer Schulmann, und er war es mit einer Hingabe und Liebe, mit einer Treue und Gewissenhaftigkeit, daß er darin jüngeren Philologen ein leuchtendes Vorbild wurde. Vertraut, wie in gleichem Maße nur wenige, mit den Grundsätzen und Lehren der Erziehungskunst, zugleich ein Didaktiker ersten Ranges, bildete er in einer langen Reihe von Jahren während des Primakursus durch seine Genialität Jünglinge heran, die an Selbständigkeit des Denkens, Reife des Urteils, Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck die meisten ihrer Altersgenossen an den Universitäten überragten und mit berechtigtem Stolze sich Kieselianer nannten. Längst gereifte Männer, bewahren sie in den verschiedensten, oft hohen Stellungen ihrem großen Lehrer eine wahrhaft dankbare Gesinnung und eine unbegrenzte Verehrung. Als Direktor aber hat Kiesel in einem Alter, in welchem die meisten von uns noch auf den ersten Staffeln der philologischen Laufbahn stehen, durch strenge, jedoch gerechte und einsichtsvolle Leitung das Düsseldorfer Gymnasium zu einer Höhe emporgehoben, daß es weit über die Grenzen Düsseldorfs hinaus gepriesen wurde als eine Stätte echter Zucht, Gottesfurcht, Vaterlandsliebe und wissenschaftlicher Bildung. Und wenn hin und wieder ein Lehrer unter seinem Regime, um einen milden Ausdruck zu gebrauchen, sich beengt und gedrückt fühlte, so hatte dies seinen tiefen Grund in der Tatsache, daß Kiesel eine überaus hohe Auffassung von dem Berufe eines Jugendbildners hatte und oft geneigt war, bezüglich seiner Anforderungen den Maßstab an seine eigene Größe zu legen. Gewiß, es betrübt uns zu wissen, daß manche sein Wollen und Handeln verkannten, doch was bedeutet das gegenüber der großen Zahl jener Lehrer, die mit unauslöschlicher Dankbarkeit, ja mit Begeisterung der Jahre gedenken, in welchen sie aus dem tiefen Borne seiner Erfahrungen, aus dem reichen Schatze seiner pädagogischen und didaktischen Kenntnisse schöpften und, zum Teil in leitende Stellungen berufen, keinen höheren Ehrgeiz kannten, als ihren berühmten Meister nachzuahmen.

Preist man die treue, rastlose Arbeit mit vollem Rechte als die Wurzel, aus welcher die geistige Größe Kiesels emporsproß, wie dürfte man dann vergessen, daß mit dieser Wurzel eine andere innig verbunden war, aus welcher jene hehre Kraft aufblühte, die sein Leben und Wirken harmonisch durchdrang, dem einen wie dem anderen gleichsam die höhere Weihe gab: seine aufrichtige, tiefe Religiosität. Aus der Religion schöpfte er jene freudige Bereitwilligkeit, sein Wissen und Können auch in den Dienst so mancher auf das öffentliche Wohl hinzielenden Bestrebungen zu

stellen, aus der Religion schöpfte er aber auch den unvergleichlichen Starkmut, Kränkungen so mannigfacher Art hinzunehmen und zu tragen ohne Erbitterung, ohne Groll.

Mag man Kiesel sich vergegenwärtigen als Gelehrten oder als Schulmann, als Christen oder als Staatsbürger, Kiesel war eine in jeder Hinsicht über das gewöhnliche Maß hinausragende Persönlichkeit, ein vornehmer, in sich gefestigter Charakter, ein ganzer Mann, dessen vielseitige Tätigkeit segensreich fortwirken wird durch Generationen, und dessen Name noch lange mit Ruhm genannt werden wird als der des gewaltigen Direktors vom Düsseldorfer Gymnasium.

Die meisten von Ihnen, meine Herren, haben ihn gekannt. In den Osterdienstagversammlungen, deren erster Präsident er war, haben Sie so oft, wenn er zu einer längeren Rede das Wort ergriff, bewundert seine in schweren Satzperioden sicher dahinwogende kraftvolle Sprache, bewundert die Fülle seiner Gedanken, die Schärfe seiner Logik, die Gründlichkeit seiner Beweisführung. Kiesel, mit freudigem Stolze dürfen wir Philologen es sagen, war unser, er war unser mit seinem ganzen Denken, Fühlen und Streben. Darum werden Sie, meine Herren, gern meiner Bitte folgen und zur Ehre seines Andenkens sich von Ihren Sitzen erheben.'

Der Schlußaufforderung dieser Rede entsprechend, hatten sich die Anwesenden zu Ehren des ersten Präsidenten der Osterdienstagversammlungen von ihren Sitzen erhoben, als Geheimrat Jäger-Bonn das Wort ergriff, um auch seinerseits, wie er selbst sagte, einen schlichten Kranz auf das Grab Kiesels niederzulegen. Er habe das Recht dazu, weil er wohl am frühesten seine Bedeutung für die Osterdienstagversammlung empfunden habe; Kiesel habe ihr eine über die Rheinlande hinausgehende Bedeutung gegeben; schon die erste Zusammenkunft habe er bedeutungsvoll eingeleitet; diese zusammengewürfelte Schar sei damals durch Kiesel sogleich unter den Eindruck einer machtvollen Persönlichkeit gekommen. Er habe dabei bekundet, daß unter den Mitgliedern dieser Versammlung der Unterschied der Konfession und des Ranges verschwinden müsse; bei der Echtheit seines religiösen Empfindens habe er auch die Weltauffassung Andersgläubiger zu achten verstanden; ihm sei es zu danken, daß religiöse Differenzen vor den Toren dieser Versammlung Halt gemacht hätten; so sei in diesen Versammlungen niemals ein konfessioneller Mißklang laut geworden. Diesen Geist atme auch der schöne Vortrag, den er seiner Zeit zum Gedächtnis des Oberpräsidenten von Bardeleben gehalten habe. Für die Osterdienstagversammlungen im besonderen habe er großes Interesse bewiesen und sie oft mit großem Talente geleitet. In die Debatte habe er oft in eigentümlicher, aber äußerst wirksamer Weise eingegriffen, so daß man bedauern könne, daß sich sein Talent, wonach er der geborene Vorsitzende gewesen sei, nicht auch im politischen Leben entfaltet habe; in Momenten, wo niemand aus und ein gewußt habe, habe er die verschiedenen Ansichten kritisiert und danach einen Antrag formuliert, den man denn auch aufatmend gern angenommen habe. Überhaupt aber habe man die Geschlossenheit seiner Persönlichkeit, die dann und wann an das Herbe grenzen konnte, seine Art, auf seinem besonderen Gebiete nicht mit sich paktieren zu lassen, als eine Wohltat empfunden in einer Zeit der Kompromisse, wo man sich mit mancherlei zurecht finden müsse und, mit Lektüre überschwemmt, unter dem Vielerlei der Eindrücke Gefahr laufe, sich selber zu verlieren. In der gegenwärtigen Zeit müsse man sich mit halben und dreiviertel Wahrheiten auseinandersetzen; da sei es denn gut, sich das Bild eines solchen Mannes vor Augen zu führen. Darin möge er ein Vorbild bleiben, daß auf dem heiligen Gebiete der Lehrerpflicht jede andere

Rücksicht zurücktreten müsse. 'So', schloß der Redner unter aller Beifall, 'lassen Sie uns den Dank ihm nachrufen!'

Hierauf erhielt Prof. Dr. Wolf-Düsseldorf das Wort zu seinem Vortrage[1]) über die 'Behandlung der griechischen und römischen Religion auf dem Gymnasium'.

'Mit dem Worte Religion', so begann der Vortragende, 'stehen wir vor der wichtigsten und bedeutungsvollsten Tatsache des menschlichen Geisteslebens'; demgemäß müsse auch, so fuhr er nun fort, unter den Aufgaben des Gymnasiums, das ja die Schüler in das reiche und große Kulturleben des griechischen und römischen Altertums einführen wolle, die Religion obenan stehen.

Vorbemerkend begrenzt der Redner das Ziel seines Vortrages dahin, daß seine Ausführungen nur ein schlichter Versuch sein sollten die Frage zu lösen, ob sich in der Schule auf der Grundlage ihrer bescheidenen Lektüre mit den Schülern ein dem heutigen Stande der Forschung entsprechendes, zusammenhängendes Bild von der griechischen und römischen Religion erarbeiten lasse; dabei gelte es natürlich, nicht totes Wissen von Einzelheiten zu vermitteln und nicht zu vergessen, daß auch im griechischen und römischen, nicht bloß in einem auserwählten Volke Gott sich geoffenbart habe.

Dann ging der Vortragende näher auf die Religion der Griechen ein und betonte zuerst, daß überall die Schüler auf die zentrale Bedeutung der Religion hinzuweisen seien; sie sei die Wurzel, aus der sich alle Zweige des bedeutenden griechischen Kultur- und Geisteslebens entwickelt hätten; auf Gottesdienst sei die Poesie der Griechen, Lyrik, Epos und Drama, sei ihre Plastik, ihre Wissenschaft und die Gestaltung ihres Hauses und Staates und ihrer sittlichen Lebensordnungen gegründet.

Als noch wichtiger aber bezeichnete er einen Einblick in die großartige Entwicklung des religiösen Lebens selbst. Es handle sich ja hier nicht um Fertiges, um in sich abgeschlossene, einheitliche Vorstellungen, Sitten und Gebräuche, sondern erst allmählich vollziehe sich die Entwicklung von den primitivsten Formen zu einer staunenswerten Höhe. Freilich müsse man sich hier vor Einseitigkeiten hüten, denn es gebe ja nicht bloß eine Quelle des religiösen Lebens; überall seien ja die Menschen in ihrer Vorstellung von Geistern umgeben gewesen: in Haus und Hof, Herd und Stall, im Wald und auf der Flur; damit stehe auch ein Seelen-, Ahnen- und Heroenkultus im Zusammenhang, über den Rohde in seiner 'Psyche' bahnbrechende Untersuchungen veröffentlicht habe. Rudimente dieses alten Glaubens zeigten sich noch in Homers Epen und böten Gelegenheit zur Besprechung beim Unterricht, wie z. B. die Bestattung des Patroklos in der Ilias. Hiervon sei auch die Tatsache nicht zu trennen, daß die meisten Götter ursprünglich chthonisch gedacht und nicht selten in Tiergestalt vorgestellt worden seien. Es müsse daher den Schülern zum Bewußtsein kommen, daß die primitivsten Formen des religiösen Kultus, die man gegenwärtig nur bei den barbarischen Völkern finde, auch bei den alten Griechen ursprünglich vorhanden gewesen seien. So sei den Schülern die Gesetzmäßigkeit der religiösen Entwicklung an der Hand der Lektüre aufzuzeigen und an Mythen, Sagen und Märchen die Tatsache nachzuweisen, daß mit den Menschen ihre Götter wachsen, daß die Fortschritte der Natur sich in den Göttern spiegeln, daß allmählich über die Masse der Sondergötter sich eine kleine Zahl von gemeinsamen höheren Göttern er-

---

[1]) Es sei darauf aufmerksam gemacht, daß der Vortrag im Wortlaut in den 'Lehrgängen und Lehrproben' erscheinen soll.

hebt, daß der Polytheismus sich verengt. Aus Herodot II 53 müsse der Schüler lernen, welche Rolle Homer in der Geschichte der griechischen Religion spiele, daß er die olympische Götterwelt, einen Götterstaat mit Zeus an der Spitze geschaffen habe. Dann habe der Schüler auch zu lernen, welchen Fortschritt Herodot bedeute, der an eine einheitliche Weltordnung glaube, die Vorstellung von einem einheitlichen göttlichen Willen habe. Und so seien weiter etwa im Anschluß an Useners Ausführungen in den 'Götternamen' die Schüler darauf hinzuweisen, wie immer stärker der monotheistische Zug werde in der Religion der großen Denker und Dichter, wie neben Zeus schon sehr früh Apollon und Athene zu der höchsten panhellenischen Bedeutung gelangen. Hier ging nun der Vortragende näher auf die Lektüre der Tragiker ein und wies auf die Stellung des Äschylos, Sophokles und Euripides zur Volksreligion hin und auf die Art, wie der Zusammenhang zwischen Mythos, Sage und Religion bei ihnen sich darstelle, wie sich Gelegenheit biete den teils bewußten, teils unbewußten Wandlungen und Umdeutungen, die jene bei ihnen erfahren, nachzugehen und die Schüler darauf hinzuweisen, wie auch die sittlichen Vorstellungen, so z. B. von der Blutrache, von der Bestattung der Feinde, von der Blutschuld und ihrer Sühne und Reinigung sich allmählich gewandelt und veredelt, wie hierbei auch die eleusinischen Mysterien und der Kultus des delphischen Apollon eine wichtige Rolle gespielt hätten, und wie daher allmählich immer mehr und mehr die Forderung innerer Reinigung in den Vordergrund getreten und überhaupt der innere Mensch höher und höher bewertet worden sei. Im Zusammenhange damit wurde auch auf den Jenseitsglauben hingewiesen und auf den Fortschritt von Homer bis Platon, den man hier den Schülern zum Bewußtsein bringen könne, ebenso wie auch das Verhältnis zwischen Religion und Staat sich der Besprechung darbiete, da man ja schon im Altertum es verstanden habe, die Religion in den Dienst der Politik zu stellen, wie dies von Peisistratos und Perikles geschehen sei. Von hier aus streifte der Vortrag auch den Begriff einer Nationalreligion der Griechen, von der nur in beschränktem Maße die Rede sein könne, um dann näher auf das Verhältnis zwischen Religion und Philosophie einzugehen und namentlich zu zeigen, warum die Sokratisch-Platonische Lehre nicht die Kraft gehabt habe, eine Volksreligion zu werden, und wie eine immer tiefere Kluft zwischen der Religion der Gebildeten und der der Ungebildeten sich aufgetan habe. Zuletzt beleuchtete er das Verhältnis zwischen Religion und Moral und die immer wieder erneuerten Versuche der Alten, einen Ausgleich zwischen Philosophie und Volksreligion zu finden.

Nunmehr wandte er sich der **römischen** Religion zu. Während man bei den Griechen eine selbstgewachsene Religion beobachte, eine stets von innen heraus erfolgende Entwicklung und Ausgestaltung ursprünglicher Vorstellungen, sei bei den Römern der normale Entwicklungsprozeß schon sehr früh von dem übermächtigen Einflusse fremder Religionsvorstellungen durchkreuzt worden; deshalb könne man von einer römischen Nationalreligion gar nicht sprechen. Die römische Religion sei vor allem als Staatsreligion zu bezeichnen. Die Belehrungen in der Schule aber seien in erster Linie an Livius anzuknüpfen, an diejenigen Kapitel des XXI. und XXII. [illegible]hes, in denen von den eifrigen Bemühungen die Rede sei, das offenbar gestörte [illegible]ältnis zu den Göttern wiederherzustellen. Hier habe man festen Boden unter [illegible] Füßen: von hier aus könne man vorwärts und rückwärts schauen und ein zu[illegible]nenhängendes Bild von dem römischen Religionswesen gewinnen. Hier lasse [illegible] zeigen, wie an der Spitze der alten heimischen Götter Janus, Jupiter, Mars, [illegible]inus und Vesta gestanden hätten, wie diese unter etruskisch-griechischem Ein-

flusse zur Zeit der Tarquinier zurückgetreten seien hinter dem neuen Götterverein Jupiter, Juno, Minerva. Mit der Ausdehnung des römischen Staates wachse die Zahl der Staatsgötter; je größer das Reich, je größer die Zahl der Staatsgötter. Übermäßig mache sich hierbei der griechische Einfluß geltend; nicht genug, daß man griechische Gottheiten aufgenommen habe; auch altrömische Götter seien hellenisiert worden; dabei hätten Jahrhunderte hindurch die sibyllinischen Bücher eine bedeutende Rolle gespielt. So könne die Liviuslektüre auf der Sekunda fruchtbar gemacht werden; besonders lehrreich sei es zu sehen, welche Maßnahmen die Römer unter den Schrecken des Hannibalischen Krieges getroffen hätten, um den Zorn der Götter zu besänftigen. — In der Prima komme nun weiter die Lektüre Ciceros an die Reihe, De officiis, De natura deorum; die Tusculanen seien besonders wertvoll; ergänzt und erweitert werde sie durch die des Horaz; so erschließe sich dem Primaner das Geistesleben zur Zeit des Cicero und des Augustus; da sei denn auch bei Horaz die stoische Scheidung in drei Religionen zu versuchen: die politische, poetische und philosophische. In den Satiren, Episteln und Freundschaftsoden erscheine der echte Horaz mit seiner philosophischen (stoisch-epikureischen) Religionsanschauung; wenn er daneben von Jupiter, Mercur, Bacchus, Venus, Faunus und den Nymphen singe, so trete hier die mystische Religion der Dichter, ein freies Spiel der Phantasie zu Tage; in der politischen Religion gehe er Hand in Hand mit Augustus, dessen Reformen dem Volke seine alte Religion wieder herstellen wollten, anderseits aber die Staatsreligion in monarchischem Sinne umbildeten und in eine Hofreligion verwandelten. Im Zusammenhange damit stehe auch der Kaiserkult, dessen Besprechung sich wie an Horaz so auch weiter an Tacitus anlehne. Schließlich wandte sich der Vortragende dem bekannten Bibelworte 'als die Zeit erfüllet war' zu, legte dessen Bedeutung und Berechtigung näher dar und endete mit dem Hinweis darauf, daß wir unseren lateinischen und griechischen Unterricht, die alte Geschichte, Wissenschaft und Kunst, die sozialen Verhältnisse und auch die Belehrungen über die Religion der Alten in Beziehung zu bringen hätten mit der Gegenwart, um sie unserer Zeit nutzbar zu machen. Dann dürfe man uns Lehrern nicht vorwerfen, daß wir unseren Schülern Steine reichten statt Brot. Der inhaltreiche, anregende Vortrag fand reichen Beifall, dem auch der Vorsitzende lebhaften Ausdruck verlieh, indem er zugleich dem Redner den Dank der Versammlung aussprach.

In der Debatte, die erst nach der üblichen Erholungspause eröffnet wurde, ergriff Direktor Stephan-Kalk das Wort. Er erkannte die wissenschaftliche Gründlichkeit und Tiefe des eben gehaltenen Vortrages vollkommen an, warf dann aber die Frage auf, wie sich denn wohl Herr Prof. Wolf die Ausführbarkeit seiner Vorschläge denke. Praktisch lasse sich allerdings manches sehr gut verwerten, z. B. lasse sich an Horaz vieles anknüpfen, zumal unter Zuziehung des Tacitus in Bezug auf den Kaiserkultus. Aber die praktische Durchführbarkeit des ganzen, eben entworfenen Programmes lasse sich doch bezweifeln, zumal neben allen den anderen Aufgaben und den sprachlichen Schwierigkeiten, denen man beim Unterricht in den klassischen Sprachen begegne. Es sei sehr schwer, den Schülern, Sekundanern und Primanern, solche Gedanken nahezubringen; man könne sich also nur auf Andeutungen und Fingerzeige zur Weiterbildung beschränken. Wenn es auch möglich sei, manche der Programmpunkte bei normalen Primanern durchzuführen, so werde doch das ganze Programm, Wesen und Bedeutung der Religion, ein Ideal bleiben.

Direktor Cauer-Düsseldorf bekennt hierauf, daß er wohl auch seinerseits ähnliche Bedenken empfunden habe, weist aber darauf hin, daß ja auch der Vortragende

selbst das bedacht haben werde. Er werde ja wohl selbst nicht darauf aus sein, aus dem, was er vorgetragen habe, eine neue Aufgabe des Gymnasiums zu machen, zumal Sekundanern diese Probleme zu entwickeln. Bei der großen Gedrängtheit des altsprachlichen Unterrichts sei eine große Beschränkung auf das Tatsächliche notwendig. Erst sei der Stoff der Mythologie selber den Schülern bekannt zu machen. Prof. Wolf habe aber überhaupt nur zeigen wollen, wie die historische Betrachtung auf die Religion anzuwenden sei. Es werde sich ganz von selbst machen, daß einer, wenn er in solchen Studien lebe, in diese Gebiete auch weiter eingehen werde. Der Grundgedanke, daß man auch auf dem Gebiete der Religion Einrichtungen und Zustände nicht als gegebene, sondern als sich historisch entwickelnde auffasse und darstelle, sei anzuerkennen, und das zum Bewußtsein zu bringen, sei eine aussichtsvolle Sache.

Geheimer Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Buschmann betont nunmehr, der Gedanke, daß auf das Tatsächliche der Mythologie mehr eingegangen werden müsse, sei auch ihm sehr sympathisch. Es sei, wie er aus eigner Beobachtung sagen müsse, bei den Schülern ein Rückgang in der Kenntnis mythologischer Tatsachen zu konstatieren. Frage er z. B. einen Schüler, wer Hermes sei, so zeige sich, daß er ihm nur ein Name sei. Auch bei Fragen über antike Sagen stoße man auf absolutes Nichts. Früher habe man die Sagen aus der Schülerbibliothek und aus Ovid gelesen und besser beherrscht als jetzt, obwohl es noch keine besondere Stunde für Geschichtserzählung gegeben habe. Die Schüler müßten jetzt jedenfalls mehr auf diesem Gebiete lernen. Auch er sei dem Vortragenden dankbar. Dieser meine wohl auch nur, daß man bei der Lektüre, wo sich die Gelegenheit biete, darauf eingehen und die Entwicklung der antiken Religion aufweisen könne. Dadurch werde für die Schüler schon viel gewonnen; das sei außerordentlich lehrreich für sie und fruchtreich für das ganze Leben.

Prof. Wolf erklärt zum Schlusse, er denke nicht im Gegensatze zu den eben gehörten Rednern zu stehen. Er habe sich selbst bemüht, das Zuviel zu meiden. Um nicht totes Wissen zu übermitteln, solle man jede Gelegenheit benutzen, den Primanern zu zeigen, ein wie reiches Leben die alten Schriftsteller auch auf religiösem Gebiete darböten und wie allmählich eine hohe Religiosität sich entwickelt und aufgebaut habe. Auch bei der Lektüre von Platons Phädros und Gorgias habe er das Bedürfnis gefühlt, diese Entwicklung mit den Schülern zu erarbeiten. Das Ganze durchzuführen, werde ja von Umständen abhängen, zumeist von der Frage, ob der Unterricht in der Prima in einer Hand liege. In den unteren Klassen müsse aber mehr Tatsächliches gelernt werden. Auch müsse der Unterschied im fortschreitenden Unterrichte beachtet werden. Jedenfalls müßten aber die Lehrer im Unterrichte dem Ziele nachjagen, wie er von sich selber schließlich sagen müsse: 'Nicht daß ich es schon ergriffen hätte, ich jage ihm aber nach'.

Hierauf ging Geheimrat Prof. Dr. Jäger, Bonn, zum letzten Punkte der Tagesordnung über, den angekündigten 'Bemerkungen zu dem Werke von Dr. Lexis: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen.'

In Anbetracht der vorgeschrittenen Zeit faßte sich der [illegible] Gegenstand sei als Reserveartikel für die Versammlu[illegible] glaube wahrgenommen zu haben, daß das Werk von [illegible] genügend gewürdigt worden sei. Er würde [illegible] haben, daß in diesem Werke das G[illegible] quemen Form geboten werde [illegible]

auf didaktischem Boden in den letzten 100 Jahren geschehen sei, so daß man sich in allgemeinen Fragen wohl orientieren könne. Auch enthalte es allerlei beachtenswerte Momente; um so mehr aber sei Freimut am Platze einem Werke gegenüber, das einen offiziösen Charakter trage.

Jetzt wolle er nur andeuten, was er bei genauerer Besprechung habe hervorheben wollen. Im allgemeinen Teile also würde er auf das Wort von der Gleichwertigkeit der höheren Anstalten hingewiesen haben. Die Gleichwertigkeit der Anstalten an ihrem Orte habe kein Mensch in Abrede gestellt; aber gleichartig seien sie nicht. Den Humanisten werde man das lassen müssen, daß für das humanistische Studium das Gymnasium die geeignete Anstalt sei. Dem Humanismus werde nicht viel Gutes in dem Werke nachgesagt. Übel sei die Sitte, alles Verkehrte, was einer einmal vom humanistischen Standpunkte aus gesagt habe, aufzubauschen und dann weitläufig zu widerlegen.

Im einzelnen werde nicht tief unter die Oberfläche gegraben, wie z. B. die Auffassung vom Lateinschreiben zeige, als ob es sich da nur um Anwendung von Formeln und Regeln handle. Heutzutage betone man zu einseitig die Lektüre; demgegenüber sei es nötig, auch die Grammatik wieder zu ihrem Rechte kommen zu lassen. Das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache sei notwendig, wenn man sich der fremden Sprache überhaupt bemächtigen wolle. Auch eine Sprache um ihrer selbst willen zu lernen, sei wesentlich für solche, die sich eine allgemeine Bildung aneignen sollten. Auch was vom Reformgymnasium argumentiert werde, sei ein Fechten mit Scheinargumenten, wenn man behaupte, der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts habe das für sich, daß man so vom Leichteren zum Schwereren fortschreite, als ob man beim Beginn mit dem Lateinischen nicht auch vom Leichteren zum Schwereren fortschritte. Das Französische sei nicht schlechthin die leichtere Sprache. Wie man das, was gewissenhafte und ernste Männer der Schule früher geleistet hätten, unterschätze, zeige sich auch beim Turnen: hier vergesse man, daß es auch vor der Reform Männer gegeben habe, die Tüchtiges geleistet hätten.

So lasse sich sehr viel Interessantes aus dem Buche hervorheben, zu dessen Behandlung die Zeit freilich nicht mehr ausreiche. Über manchen Punkt werde man sich noch in Zukunft mit Nutzen eingehender unterhalten können.

Damit schloß der Vortragende, dem man gerne noch länger zugehört hätte.

Der Vorsitzende dankte hierauf unter allgemeinem Beifalle dem Redner für das, was er gegeben und ausgeführt habe, um so mehr, da für das nächste Jahr weitere Ausführungen von ihm in Aussicht gestellt seien.

Dann schloß er die Versammlung.

Wie üblich, blieb noch etwa die Hälfte der Teilnehmer zusammen und vereinigte sich in den Räumen der 'Erholung' zu einem gemeinsamen Mahle, das, wiederum von ernsten und launigen Tischreden gewürzt, froh und heiter verlief.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZU A. BÖMERS AUFSATZ ÜBER 'ANSTAND UND ETIKETTE' S. 223

Im Beginne seines Aufsatzes 'Anstand und Etikette nach den Theorien der Humanisten' (S. 223 dieses Bandes der N. Jahrb.) bezeichnet A. Bömer als 'ursprüngliche Bedeutung' des Wortes 'Anstand' die 'physische des Ruhig-Unbeweglich-Dastehens, wie sie die Weidmannssprache festgehalten hat', und leitet daraus die moralisch-ästhetische Bedeutung des Wortes ab, so daß es in dieser zunächst 'das Ruhige, Feste in der Haltung und Bewegung des Körpers' ausgedrückt hätte.

Die Bedeutungen von 'Anstand' haben sich aber nicht selbständig auseinander entwickelt, sondern sind abhängig von denen des Stammwortes 'anstehen'. So können wir die moralisch-ästhetische Bedeutung von 'Anstand' nicht trennen von 'anstehen' im Sinne von 'passen, geziemen'. Ursprünglich von äußeren Dingen gebraucht, bei denen wir jetzt das einfache 'stehen' vorziehen (z. B. 'der Hut steht dir'), ist das Verbum im geistigen Sinne, wie bekannt, noch recht geläufig. Ähnlich hat sich das lat. *decere* (*decus*) entwickelt, auch das griech. *πρέπειν*, das, nachdem es seine Grundbedeutung 'ins Auge fallen' auf 'günstig in die Augen fallen, sich gut ausnehmen' verringert hatte, von da in die geistige Bedeutung 'geziemen' überging. Auf dem entsprechenden Gebrauche von 'anstehen' beruht die moralisch-ästhetische Bedeutung des Wortes 'Anstand', wie bisher wohl allgemein mit gutem Grund angenommen worden ist.

THOMAS.

SAURE, DAS KLASSISCHE DRAMA DER FR[illegible]
ERSTER TEIL. Berlin, Herbig [illegible]

Das vorliegende Bänd[illegible] 185 Seiten acht Dram[illegible] le Cid und Horace; Racine, Britannicus, Phèdre und Athalie; Molière, le Misanthrope und les Femmes savantes; endlich Voltaire, Zaire.

Was zunächst die Auswahl betrifft, so könnte Phèdre, die einen überaus heiklen, für Schüler und Schülerinnen doch wohl kaum geeigneten Stoff behandelt, fehlen oder etwa durch die Andromaque desselben Dichters ersetzt werden; von Voltaire braucht die deutsche Jugend meiner Meinung nach gar kein Drama zu kennen. Zudem ist Zaire nur eine minderwertige Nachahmung von Shakespeares Othello und, wie dieser, aus Gründen des Inhalts nicht für Schulen geeignet. Ein abschließendes Urteil über die Auswahl könnte man natürlich erst dann fällen, wenn der zweite Teil vorliegt; ich wüßte allerdings nicht, mit welchen Dramen der Herausgeber diesen füllen will, um die in der Vorrede versprochene Zahl von im ganzen 17 Dramen zusammenzubringen. Denn soweit ich sehe, fehlt doch nur von Molière noch etwas (l'Avare, allenfalls die Précieuses ridicules), während Corneille und Racine durch je zwei bezw. drei Stücke genügend vertreten sind.

Die Gründe, die den Herausgeber bei der Zusammenstellung geleitet haben, setzt er in der Vorrede des ersten Teiles auseinander. Wenn ganze Stücke gelesen werden, lernt der Schüler nur je ein Trauerspiel und ein Lustspiel während der ganzen Schulzeit kennen, da die übrige verfügbare Zeit auf geschichtliche und novellistische Lektüre verwendet werden muß. Nach Saure ist es aber möglich, in je einem [illegible] Dramen zu lesen. [illegible]ntschaft mit [illegible]der wirkt als [illegible]türe von nur [illegible]tücken, dürfte [illegible]ingen.'

Dieser Begründung kann ich mit dem besten Willen nicht beipflichten, so bestechend sie auch auf den ersten Blick klingt. So falsch es auch wäre, die Schüler allzulange mit einem Drama zu beschäftigen und ihr Interesse zu ermüden (und welche französischen Dramen mit ihren langatmigen, gedrechselten Reden sind nicht an sich schon ermüdend, abgesehen natürlich von dem immer noch jugendfrischen Molière?), so falsch ist es doch auch, in einem Semester acht Dramen durchzuhetzen. Schon die Hälfte wäre zu viel und würde eine unheilvolle Zersplitterung in den Köpfen anrichten, zu einer Oberflächlichkeit verleiten, die doch gerade die Schule mit allem Ernst zu bekämpfen hat. Ich kann mir nicht denken, daß es viele Schulmänner gibt, die wirklich acht, ja auch nur vier gekürzte Dramen ihren Schülern oder Schülerinnen in einem Semester zumuten möchten.

Aber auch abgesehen von der Quantität kann ich eine solche Lektüre gekürzter Dramen nicht billigen. Das Drama ist ein geschlossenes Kunstwerk; es verkürzen heißt fast immer es verstümmeln; und es so stark beschneiden, wie Saure es tut, heißt einfach, es vernichten. Was bei Prosaschriften geschichtlichen oder belletristischen Inhalts erlaubt, ja sogar geboten ist, ist bei Dramen, nach meiner Meinung wenigstens, unmöglich. Hier darf sich die Streichung im wesentlichen nur auf anstößige Stellen erstrecken, und natürlich mit so geschickter Hand, daß Lücken überhaupt nicht bemerklich sind. Ich habe mich über diesen Punkt in der Zeitschrift 'Frauenbildung' (Leipzig, Teubner) kürzlich eingehender geäußert. Solange wir unseren reiferen Schülern Kunstwerke bieten wollen, dürfen wir ihnen mit solcher 'Häppchenliteratur' nicht kommen. Bei der geringen Wichtigkeit, die das klassische Drama der Franzosen für uns besitzt, ist es ausreichend, im ganzen 2—4 Dramen zu lesen und dabei die weniger interessanten Stellen kursorisch zu behandeln. Die Lehrpläne von 1901 verlangen die Lektüre 'gehaltvoller moderner Prosaschriften aus verschiedenen Gebieten, womöglich auch eines klassischen Trauerspiels und eines modernen Lustspiels, jedenfalls aber eines der größeren Dramen Molières'. Für realistische Anstalten mit neunjährigem Kursus kann man natürlich mehr verlangen, man wird dieses Plus aber besser ins XIX. als ins XVII. Jahrh. verlegen.

Die zahlreichen Anmerkungen unter dem Texte (häufig sind Viertel-, Drittel-, bisweilen sogar halbe Seiten damit gefüllt) erschweren die Einführung des Buches in Schulen; an preußischen höheren Mädchenschulen sind Fußnoten durch ministerielle Verfügung überhaupt verboten.

Ernst Wasserzieher.

Schmeil, O., und Schmidt, W. B., Sammlung naturwissenschaftlicher Abhandlungen. Leipzig, B. G. Teubner.

Im Anschluß an Natur und Schule haben O. Schmeil und W. Schmidt eine Sammlung naturwissenschaftlicher Abhandlungen ins Leben gerufen, welche der Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gute Dienste leisten werden. Die bis jetzt erschienenen Broschüren, welche, rein quantitativ gesprochen, den Umfang von Zeitschriftenartikeln überschreiten, legen in ihrer Vielseitigkeit ein beredtes Zeugnis von der Bedürfnisfrage des Unternehmens ab. Eine Illustration hierzu gibt uns nachstehendes Verzeichnis der bereits erschienenen Abhandlungen: 'Mühlberg, Zweck und Umfang des Unterrichts in der Naturgeschichte an höheren Mittelschulen mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums; Schlee, Schülerübungen in der elementaren Astronomie; Schönichen, Die Abstammungslehre im Unterricht der Schule; Binder, Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des chemischen Unterrichts an deutschen Mittelschulen; Günthart, Die Aufgaben des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands; Claussen, Pflanzenphysiologische Versuche und Demonstrationen für die Schule; Remus, Das dynamologische Prinzip, ein Wort zur einheitlichen Gestaltung des naturkundlichen Unterrichts; Ludwig, Die Milbenplage der Wohnungen, ihre Entstehung und Bekämpfung.'

So interessant es wäre, auf den Inhalt der verschiedenen Abhandlungen einzugehen, so möchte ich doch von einer gleich-

mäßigen Behandlung sämtlicher absehen und statt dessen nur eine einzelne, nämlich 'Norrenberg, Die Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren Schulen' herausgreifen. Handelt es sich doch um ein für die Geschichte sämtlicher naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer wichtiges Gebiet, welches obendrein dem Lehrer insofern wenig zugänglich ist, als die vorhandenen Arbeiten nur kleinere Zeitabschnitte im Auge haben, und die vorliegende Arbeit wohl die einzige sein dürfte, die den in schwer zugänglichen Werken verstreut liegenden Stoff mit großer Sorgfalt gesammelt und in glänzender Darstellung wiedergegeben hat. Solche Schilderungen, wie sie z. B. die Abschnitte 'Der naturwissenschaftliche Unterricht in den Klosterschulen', 'Im Zeitalter der Reformation und Renaissance' u. s. w. bieten, sind zugleich kleine Kulturbilder; sie zeigen uns eine innige Verkettung der Ideen jenes Zeitabschnittes mit der Schule, speziell mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb. Nicht minder interessant sind die der Neuzeit gewidmeten Abschnitte, in denen Verfasser mit großer Wärme für Aufgaben und Pflege unserer Wissenschaft eintritt.

Wie auf diese einzelne Abhandlung, so sei hiermit nochmals auf die ganze, dem Lehrer der Naturwissenschaften empfehlenswerte Sammlung hingewiesen.

Bastian Schmid.

H. Gaudig, Didaktische Ketzereien. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1904. VI, 140 S.

Warum 'Ketzereien'? Über die Mädchenschulkreise, für die Verf. zunächst geschrieben hat, steht mir kein Urteil zu, aber was die Knabenschule betrifft, so darf man ja wohl getrosten Mutes behaupten, daß die vortrefflichen Darbietungen des Buches von ihren Vertretern wohl kaum als das empfunden werden, was der Titel zunächst in ihnen gesehen wissen will. Referent seinerseits kann jedenfalls dem verehrten Häretiker oder Pseudohäretiker nur seine lebhafteste Zustimmung zu dem ausdrücken, was in diesem kleinen Werk an wohldurchdachter Anregung zur Verbesserung des Lehr- und des Lernverfahrens mit beinahe gleicher Gültigkeit für Mädchen- wie für Knabenschulen niedergelegt ist. Gerne legte ich hier eine Auslese der oft geradezu mustergültig formulierten Sätze vor, in denen Verf. den Kern seiner auf Erweckung der Selbsttätigkeit bei den Schülern gerichteten Didaktik zusammengefaßt hat — doch ich halte für so dringend wünschenswert, daß an dem vorzüglichen Buche kein Schulmann vorübergeht, daß ich lieber dem eigenen Heraussuchen dieser Leitsätze und der Freude, die das Lesen ihrer klaren und überzeugenden Begründung für jeden Leser mit sich bringt, nicht vorgreifen will. Gaudig möchte die Aufgaben der Schule, wie er wiederholt eindringlich hervorhebt, durchaus im Zusammenhang mit den großen Fragen der Volkserziehung betrachtet sehen; er klagt darüber, daß 'breite Schichten unseres Volkes sich ihre Meinungen machen lassen, statt sie sich zu bilden', und betont mit Recht, daß die Schule mitarbeiten muß an dem schweren Selbsterhaltungskampfe, den die bürgerliche Gesellschaft zur Zeit durchzukämpfen hat: 'die Gesamtlage des Bürgertums ist jetzt so ernst, daß uns vielleicht schon die nächsten Jahrzehnte entweder eine Anspannung der gesamten Kulturkraft des Bürgertums oder — eine Kulturform (Kulturunform) bringen werden, die eine Abdankung des Bürgertums bedeutet.' Für das, was zur 'Hebung der Kulturkraft des Bürgertums' von seiten der Schule geschehen kann — geschehen kann auch in scheinbar geringfügigen Einzelheiten des Unterrichtsverlaufes, vor allem aber in der Gesamtgestaltung der Lehrpläne und des Unterrichtsverfahrens — gibt Gaudig eine Fülle unmittelbar praktischer Einzelwinke und nachhaltig anregender Ausblicke.

Julius Ziehen.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Unterstufe. Sexta. Quinta. Quarta. Von Dr. Willy Scheel, Oberlehrer am Gymnasium zu Steglitz. Berlin, Mittler & Sohn 1904. XIX, 498 S.

Das Buch, das im Verlage des Hopf- und Paulsiekschen Werkes erschienen ist, tut einen großen Schritt vorwärts. Von zwei fruchtbaren Gesichtspunkten hat sich der Verf. leiten lassen: Fort mit dem [illegible] nötigen Ballast, mit dem viel[illegible] und Mittelmäßigen, [illegible]

wenige Gute verdunkelt wird, und Berücksichtigung des anerkannt guten Schrifttums unserer Tage! Der Verfasser hat recht, jene Gleim, Gellert, Pfeffel, Krummacher u. s. w. können unseren Schülern von heute nichts mehr sein. Wir leben in der Zeit des Telephons und der Elektrizität, und wie unsere Lebensbedingungen so ganz andere geworden sind, als sie noch vor 30 Jahren waren, so hat sich auch der Geist der Zeit geändert. Sie hat ihre eigene Sprache und ihren eigenen Stil. Ein Hauch dieses Geistes muß in dem Deutschen Lesebuch, auch schon auf der Unterstufe, zu spüren sein.

Unter Anwendung dieser Gesichtspunkte hat das Scheelsche Lesebuch im Vergleich zu den üblichen Lesebüchern, insbesondere zum Hopf und Paulsiek, in der Tat 'ein ganz neues Gesicht' bekommen, wie der Verf. es für den poetischen Teil seines Werkes selbst bekennt (s. Vorwort VII). Schon äußerlich. Das Buch für VI umfaßt nur 149, das für V 172, für IV 157 Textseiten, der grammatische Anhang nur 15 Seiten. (Die drei Teile werden auch in klassenweise getrennten Einzelbändchen ausgegeben.) Noch durchgreifender aber ist die innere Umwandlung. Das ergibt schon ein Blick auf das Namenverzeichnis der Autoren. Ihre Zahl ist auf mehr als die Hälfte, ja fast auf ein Drittel im Vergleich zu Hopf und Paulsiek zusammengeschmolzen. Zu ihr aber gehören (schon auf der Unterstufe!) alle unsere größten Dichter und Meister der Sprache. Oft sind an Stelle eines Haufens der ausgemerzten traditionellen Dichtungen einige wenige getreten, die zu den Perlen unserer Literatur gehören und bisher nur in höheren Klassen oder überhaupt nicht auf der Schule gelesen wurden. Hier wie fast immer ist das tiefe Verständnis des Verf. für die Bedürfnisse der Altersstufe, seine glückliche Hand und sein sicheres Kunstempfinden bei der Sichtung und Sammlung des Stoffes anzuerkennen, wie es auch Otto Lyon in seinem dem Buche vorangegebenen Geleitwort tut. Eine Übersicht möge beweisen, wie gut gerade die Klassiker und die Größten unserer älteren Literatur vertreten sind. Die Gebrüder Grimm haben ihren Platz mit fünf Märchen behauptet, Luther mit drei, Lessing mit zwei Fabeln. Von Goethe finden sich zwei Gedichte schon in VI (Die wandelnde Glocke, Legende vom Hufeisen), in IV eins (Der getreue Eckart); von Schiller zwei in VI, eins in IV. Bürger, Chamisso, Eichendorff, Heine, Droste-Hülshoff und Klaus-Groth sind mit je drei Gedichten bedacht, Storm mit vier (darunter die durch ihre Dialogform so sehr ansprechende Märchenszene 'Schneewittchen' für VI), Uhland mit 11 und Geibel gar mit 12 Gedichten. Mörike wird sich durch sein allerliebstes 'Elfenlied' die Herzen der Sextaner erobern und durch sein wundersames Frühlingslied 'Er ist's' die Quintaner bezaubern — sie werden es schon verstehen. Ebenso die Quartaner Paul Heyses ebenbürtigen 'Vorfrühling'. Konr. Ferd. Meyer darf jetzt — endlich! — auch zu den Kleinen reden. Freilich scheint mir die Aufnahme seiner 'Zwingburg' für V nicht angebracht, sie ist selbst für den Tertianer nicht leicht verständlich. Ein glücklicher Griff aber ist seine stimmungsvolle 'Abendwolke' für V, sowie seine prächtigen historischen Gemälde 'Der gleitende Purpur' und 'Konradins Knappe' für IV. Sehr erfreulich ist auch das siegreiche Vordringen Fontanes mit zwei Gedichten in die Quinta (darunter 'Jung Bismarck') und zwei in die Quarta, ferner Dahns (V: 'Gotentreue', 'An Kaiser Friedrich'; IV: 'Lied der Legionen').

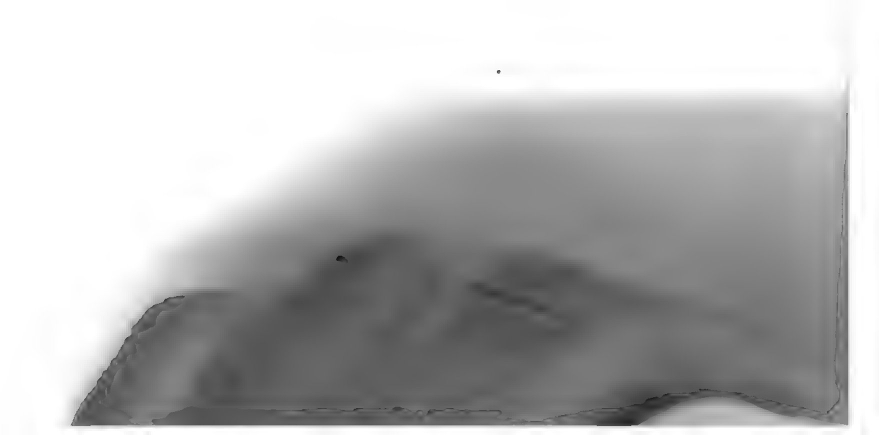
Zu einer so gediegenen Sichtung und Bereicherung des älteren Lesebuchstoffes kommt dann, den Ausschlag gebend, die Berücksichtigung neuerer Autoren des ausgehenden XIX. Jahrh. hinzu. Schon in den Geschichtserzählungen, den kulturgeschichtlichen, erdkundlichen und naturbeschreibenden Stücken sind sie bevorzugt; zumeist aber tragen sie im poetischen Teil zu der so gänzlich veränderten Physiognomie des Buches bei. Hier ist Verf. mit der größten Umsicht vorgegangen, hat er sich doch auch persönlich von Lohmeyer, Blüthgen, Frieda Schanz, Rosegger und Greif beraten lassen. Allen voran an Bedeutung geht Liliencron mit seiner so ungesuchten und darum so bezwingenden Heimats- und Vaterlandsliebe. Die mächtige Wirkung der für IV aufgenommenen 'Trutz blanke Hans' und 'In einer Winter-

nacht' hat Scheel selbst erprobt. (Eine gleiche Erfahrung in IV machte Rez. mit dem L.schen Gedichte 'Wer weiß wo'.) In zweiter Linie steht M. Greif mit zwei seiner ganz kleinen und doch so lange nachklingenden Gedichtchen (VI: 'Winteranfang', V: 'Herbstnähe'). Dehmel sogar hat sich die Quarta erobert mit seinem sprachgewaltigen, über Napoleon I. den Stab brechenden Gedicht 'Anno domini 1812'. Einen Ehrenplatz haben erhalten die schlicht innige Frida Schanz mit fünf Gedichten, die dem Kindersinn so nahe stehenden Blüthgen und Lohmeyer mit je sechs, Trojan mit sieben Gedichten. Zu nennen sind noch Wildenbruch (vier Gedichte), Avenarius, Presber (IV: Die Helden vom 'Iltis') und Alberta v. Puttkamer mit je einem Gedicht.

Werfen wir noch einen Blick auf die Erzählungen. In VI dominiert mit Recht der einzige Joh. Peter Hebel, in V tritt Rosegger auf den Plan mit drei Erzählungen, ferner Alexis mit 'Jochimken hüte Di!' und — Edmondo de Amicis 'Der sardinische Tambour', in IV sind Freytag, Raabe, Rosegger vertreten mit je einem Stück und dann wiederum der Italiener Edmondo de Amicis mit 'Schiffbruch'. Vergebens habe ich die Motive zu ergründen gesucht, welche den Herausgeber zu dieser auffälligen Wahl eines Ausländers bestimmten. Beide Geschichten sind zwar glänzend geschrieben und handeln von dem todverachtenden Heroismus zweier italienischer Knaben, aber sie gehören nicht dem deutschen Schrifttum an. Oder ließen sich etwa nicht in unserer, so überaus reichen Erzählungsliteratur zwei gleichwertige und stofflich verwandte Stücke finden?

Im einzelnen wird wohl mancher Kollege noch etwas auszusetzen haben. Nicht alle werden die allzu große Beschränkung des Stoffes billigen; dieser wird ein gutes älteres, ihm lieb gewordenes Stück vermissen, jener wird noch einem anderen neueren Dichter Eingang wünschen, z. B. G. Falke oder M. v. Ebner-Eschenbach. Als Ganzes aber ist die fleißige und gediegene Arbeit des Herausgebers aufs freudigste zu begrüßen. Möge sie überall verdienten Eingang finden.

Heinrich Goebel.



SONDERSCHULEN FÜR HERVORRAGEND BEFÄHIGTE

Von JOSEPH PETZOLDT

Vorbemerkung. Der Gedanke, daß wir in unseren Schulen die große Masse auf Kosten der hervorragend Befähigten fördern, hat sich mir schon zu Beginn meiner Lehrtätigkeit — im Sommer 1888 — aufgedrängt, und die Praxis hat ihn mir seither alljährlich von neuem bestätigt. Obwohl mir nun auch bald die Möglichkeit der Abhilfe durch Sonderschulen einfiel, kam ich doch nicht dazu, dieser Idee näher nachzugehen und sie bekannt zu geben, weil mir andere Arbeiten mehr am Herzen lagen. Erst im 2. Bande meiner 'Einführung in die Philosophie der reinen Erfahrung'[1]) habe ich den Grundgedanken ausgesprochen.

Die in vieler Hinsicht verwandten Gedanken des Mannheimer Stadtschulrats Dr. Sickinger[2]) lernte ich erst kennen, als die vorliegende Arbeit im wesentlichen abgeschlossen war. Ich halte die von Sickinger durchgeführte Reform für einen außerordentlich wichtigen Schritt in der Entwicklung alles Schulwesens und hätte nur zu wünschen, daß für die — etwa 10% aller Schüler ausmachenden — hervorragend Befähigten, die Sickinger noch immer mit den weiteren 40% Mittelbefähigten zusammen läßt, noch besonders gesorgt würde.

---

1. Wenn der Lehrer in irgend einem Fach möglichst alle Schüler einer Klasse an das durch die Lehrpläne vorgeschriebene Ziel bringen will, so wird er sich am meisten mit der unteren Schicht der Mittelbefähigten beschäftigen, danach mit den übrigen dieser Gruppe, weiter mit den am ungünstigsten Veranlagten und erst in letzter Linie mit den vorzüglich Befähigten. Das Tempo des Fortschritts im Pensum ist also das Tempo, das das untere Mittelgut einzuhalten vermag. Natürlich hängt es auch von der Befähigung und Übung des Lehrers ab. Aber die Größe des Pensums, das die Lehrpläne fordern, wird sich danach richten, was ein Lehrer von durchschnittlicher Qualität unter voller Anspannung seiner Kräfte in einer voll besetzten Klasse mit den letzten der Mittelschicht in einem Jahre etwa erreichen kann. Wie vom Wert des letzten Scheffels der Preis des ganzen Getreides abhängt, so hängt von der Arbeit, die der Durchschnittslehrer auf die letzten des Mittelgutes verwendet, die Leistung, der Wert der Klasse ab. Der letzte, den der Lehrer noch ans Klassenziel zu bringen hofft, bestimmt die Lehraufgabe, also der Schwächste, — wie das Marschtempo eines Kriegsgeschwaders vom langsamsten Schiff abhängt. In

[1]) Leipzig 1904, S. 234 f.

[2]) Sickinger, Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Vortrag, gehalten auf dem I. Internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg am 7. April 1904. Mannheim 1904.

Schulen, die für die Massen sind — wie alle unsere Volks- und Mittelschulen und in weitem Umfange selbst die Hochschulen —, kann es nicht anders sein. Wenn wir die große Masse in die Schule aufnehmen, müssen wir auch die große Masse fördern.

2. Daß wir das auf Kosten der hervorragend Befähigten und damit zugleich zum Nachteil des Gemeinwesens tun, ist uns noch nicht genügend bewußt geworden. Die hervorragend Befähigten werden unmittelbar in doppelter Weise geschädigt, in der geistigen Bildung und im Charakter. Es ist wohl keine Übertreibung, wenn wir annehmen, daß eine Abteilung von lauter hervorragend Befähigten, wie heute deren fast in jeder Klasse einige zu finden sind, in einem Jahre leicht das doppelte Pensum erledigen könnte, ein Pensum, das die tatsächlich bestehenden Lehrpläne auf zwei Jahreskurse verteilen. Man würde somit in einer neunstufigen Mittelschule, die nur vorzüglich begabte Schüler hätte, ein außerordentlich erweitertes und vertieftes Wissen vermitteln können.

Noch weit beklagenswerter als dieses Zurückbleiben hinter dem an und für sich erreichbaren Wissen scheint mir die mangelhafte Ausbildung einer der wichtigsten Charakterseiten bei unseren hervorragend befähigten Schülern: des Fleißes.

Der minder Begabte kann nur dann erwarten, das Ziel zu erreichen, wenn er alle seine Kräfte einsetzt. Dieser Gedanke, der ihm immer wieder eingeschärft wird, und die ununterbrochene Beaufsichtigung aller seiner Leistungen durch die Lehrer machen aus ihm mehr und mehr einen tüchtigen Arbeiter, der die natürliche Trägheit immer besser und leichter überwinden lernt. Für ihn ist das Gymnasium wirklich nicht nur Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalt: sein Wille wird geschult, er lernt das Beste, was ein Mensch in der Jugend lernen kann: mit Hingabe arbeiten und beginnt dadurch schon frühzeitig sich zu einer sittlichen Persönlichkeit auszugestalten. Die eingehende Beschäftigung damit läßt ihn auch den Dingen Geschmack abgewinnen, die ihm anfangs gleichgültig waren oder ihn wohl gar abstießen, und schließlich hängt er an dem mühsam Erworbenen mit unerschütterlicher Treue, er wird zum aufrichtigen und wärmsten Verteidiger des Bildungsgangs, den er durchgemacht hat. Das alles trägt erheblich dazu bei, aus ihm einen in sich gefestigten, mit sich einigen, arbeitswilligen, tüchtigen Mann zu machen, mag der Horizont, den er überblickt, auch ein engerer sein.

Ganz anders steht es mit dem hervorragend Befähigten. Er erreicht das Klassenziel auch ohne größere Anspannung. Seine Leistungen sind meist mehr als genügend, aber auch wenn sie oft gut sind, so werden sie doch nur selten der Ausdruck seines ganzen möglichen Könnens sein, weil die Aufgaben ja so gestellt werden, daß auch die minder Begabten sie zu bewältigen vermögen. Gewiß gibt es verschiedene Grade, in denen der Aufgabe entsprochen werden kann, und die befähigteren Schüler werden sie mit einer geringeren Fehlerzahl und mit größerer Gewandtheit lösen, aber schon darum ist sie niemals so gestellt, daß die Kräfte der gut Veranlagten dadurch voll angespannt würden, weil der

langsame Gang des Unterrichts die besonders Begabten je länger je mehr hinter dem, was möglich wäre, zurückhält. Wir wollen bei diesem Punkte noch kurz verweilen.

3. Exercitien und Extemporalien in Sprachen und Mathematik müssen dem in der Klasse Durchgenommenen angepaßt werden, sind also im wesentlichen nur Wiederholungen zum Zwecke der Einübung von Regeln und Schematen. Sie würden um so schwieriger sein, je weiter sie sich von dem Dagewesenen entfernen, je selbständigere Überlegungen sie daher von den Schülern verlangen, je stärker sie statt des bloßen Gedächtnisses die Phantasie beanspruchen würden, und um so schlechter müßten sie ausfallen, um so weniger den Forderungen entsprechen, die nach Lage der Dinge an den heutigen Massenunterricht mit Recht gestellt werden. Es wird verlangt, daß der letzte der unteren Mittelschicht noch ans Ziel gebracht werde, und damit bestimmt dessen Können die Höhe der Anforderungen in den schriftlichen Arbeiten. Daher können diese im allgemeinen auch von tüchtigeren Mittelköpfen fehlerlos geschrieben werden und werden es auch oft genug, während sie den besonderen Kräften der vorzüglich Befähigten nur wenig Gelegenheit zur Übung geben.

Bei dem mündlichen Unterricht stehen sich die veranlagten Köpfe nicht viel besser. Zwar ist hier das Niveau der geistigen Arbeit, wenn der Lehrer die entwickelnde Methode geschickt handhabt, leicht ein höheres, wenn auch die Anspannung des Willens, wegen der Erregung des Interesses, im Durchschnitt für den Schüler eine geringere sein mag als beim Extemporale. Da aber der Gang des Unterrichts der langsame des letzten noch Mitzunehmenden sein muß, so werden die Leistungen des hervorragend Befähigten sehr bald quantitativ und daher auch qualitativ weit hinter dem zurückstehen, was nach seinen Anlagen an und für sich möglich wäre; es ist so, wie wenn ein junger, rüstiger Wanderer mit einem schwerfälligen alten Manne eine Bergtour machen sollte. Die entwickelnden Fragen erregen bei dem guten Kopf eine viel größere Vorstellungsfolge als bei dem schlechten. Der letztere bedarf also für die gleiche Leistung einer größeren Menge und spezialisierterer Fragen. Während diese gestellt werden, ruht der befähigte Schüler oder läßt seine Gedanken abschweifen, und oft genug wird ihm dabei der Unterricht öde und langweilig. Ist es zuviel gesagt, daß er auf diesem Wege träge werden oder bleiben muß? Was ist es denn anderes als Müßiggang, wenn ich meine Kräfte nicht nach Möglichkeit betätige?

4. Und nun stelle man sich vor, daß diese, wenn auch notgedrungene, so doch systematische Vernachlässigung viele Jahre hindurch fortgesetzt wird, den größten Teil der bildsamsten Jahre des Lebens hindurch. Was muß das zur Folge haben? Unfähigkeit zu anhaltender, angestrengter Arbeit, Überdruß an den Gegenständen, die den Kräften fast nie voll entsprechen, Verachtung der Schule und Hinneigung zu einem geistig verweichlichten Leben. Treten diese verwüstenden Wirkungen nur selten in ganzer Schärfe hervor, so liegt das daran, daß die besten Köpfe sich selbst Beschäftigung suchen. Sie lesen sehr viel schöne Literatur, und in den späteren Schuljahren beschäftigen sie sich

auch wissenschaftlich etwas. Diese Tätigkeit ist aber in den meisten Fällen nur ein Naschen und Geistreicheln, denn es fehlt ihr fast immer die Führung eines erfahrenen Mannes, vor allem aber das Beste: der ernste, angespannte, unermüdliche Fleiß, zu dem uns im allgemeinen nur eine lange methodische Erziehung bringen kann. So ist es denn auch kein Wunder, daß die hervorragend befähigten Köpfe im späteren Leben häufig genug von minder veranlagten überholt werden, und daß wohl ein großer Teil von ihnen überhaupt an kein rechtes, wenigstens nicht an das von Eltern und Lehrern vielfach erhoffte und erwartete Ziel gelangt. Und es ist sehr wahrscheinlich, daß kein einziger von ihnen, auch wenn er wirklich Hervorragendes leistet, so viel und so Tüchtiges schafft, wie er bei einer straffen und seinen Fähigkeiten voll entsprechenden Erziehung hätte schaffen können. Auf der Schule verwöhnt und oft auch verhätschelt, muß er erst an der rauheren Luft eines nicht mehr so sorglich behüteten Lebens, oft unter Kämpfen und Qualen und nach mancherlei Irrwegen sich die seelische Abhärtung erwerben, die der weniger glücklich veranlagte Mitschüler als beste Mitgift der Schule schon besitzt, wenn er in das Leben hinaustritt. Zum mindesten verliert jener kostbare, nicht wieder einzubringende Zeit noch zu der schon auf der Schule verlorenen hinzu. Von den vielen aber, die infolge solcher mangelhaften Erziehung zugrunde gehen, berichtet leider keine Statistik, nur weiß fast jeder von vorzüglich begabten Schulkameraden zu erzählen, aus denen nichts oder doch wenig genug geworden ist.

5. Noch bedauernswerter als die Schädigung der einzelnen ist die Benachteiligung, die die Gesamtheit durch die ungenügende Erziehung ihrer best veranlagten Glieder erleidet. Die guten Köpfe sind die geborenen Führer auf allen Gebieten. Von ihren Leistungen hängt der Fortschritt der Kultur in erster Linie ab, von ihrer Tüchtigkeit die Erziehung, der Wohlstand, die Macht der Nation. Denken wir an die einzelnen Gebiete unserer Kultur, an die Wissenschaften und Künste, an Politik und Heerwesen, an die Schuleinrichtungen, an Technik, Verkehr, Industrie, Handel, Landwirtschaft, für jedes fallen uns alsbald die Namen einzelner Männer ein, deren schöpferischer Tätigkeit wir die betreffenden Erkenntnisse, Erzeugnisse, Verfahren und Lebensformen zu danken haben. Je mehr wir somit von den besten Köpfen zu gesunder und voller Entwicklung bringen und je mehr wir ihnen den Weg zu den Stellungen ebnen würden, für die sie die Natur geschaffen hat, zu desto größerer und köstlicherer Blüte müßten wir unser Volk bringen, zu einem desto wichtigeren Teil der Menschheit es machen.

6. Man könnte nun wohl einwenden, wahres Genie und Talent rängen sich immer durch, die Gesamtheit verliere also keins von ihnen; wer im Kampfe um Anerkennung und [illegible] zugrunde gehe oder verborgen bleibe, der besitze vielleicht einige [illegible] aber nur in geringerem Grade, oder es fehle ihm an der richtigen [illegible] der hervorragenden Geistes- mit unerläßlichen Charaktereig[illegible] könnten die schönsten Ideen nützen, wenn die Kraft f[illegible] Kampfe erst bewähre sich der Tüchtige, und seine [illegible]ärkt; die beste Schule sei die Not, die körperliche und

die geistige: nur wer durch sie nicht bezwungen sei, besitze das Zeug zu einem Führer; wen sie hemme oder vernichte, habe kein besseres Los verdient.

Solche Einwände brauchten zwar schon seit Fr. A. Langes 'Arbeiterfrage'[1]) nicht mehr gemacht zu werden, durch neuere, weitverbreitete Rassentheorien werden sie aber nur allzusehr begünstigt. Diese Lehren machen zwei große Fehler: einmal unterschätzen sie die Einflüsse der Erziehung, des Milieus, und dann lassen sie es an psychologischer Analyse fehlen.[2]) Die Menschenseele erscheint als ein Gemisch unabänderlicher Anlagen, und der außerordentlich wichtige Gedanke, daß sie erst durch ihre eigene Tätigkeit, durch ihre Reaktion auf die Einflüsse der Umwelt gestaltet werde — der auf die Psychologie übertragene Grundgedanke der neueren, über den Darwinismus hinausgehenden biologischen Entwicklungslehren —, wird nicht beachtet. — Es gibt einen Streit, an den unsere Frage erinnert: ist die Weltgeschichte durch die einzelnen großen Männer oder die in den Völkern lebenden jeweiligen kulturgeschichtlichen Ideen gemacht worden? So auch hier: ist, was ein Mann wird und schafft, seinen Anlagen oder seiner Erziehung zu danken? Kommt es in letzter Linie auf das an, was angeboren ist, oder auf Glücksumstände und Zufälle? — Die Fragen werden aus einem falschen Einheitsbedürfnis heraus so gestellt. Wer an der Physik naturwissenschaftlich denken gelernt hat, der sieht hier kein Entweder — oder, sondern nur, wie im Kräfteparallelogramm, zwei Komponenten, von denen, im Laufe des Lebens und von Mann zu Mann wechselnd, bald die eine, bald die andere überwiegt, und deren keine für das Ergebnis entbehrlich ist. Hätte ein Moltke in Friedenszeiten und ein Bismarck unter einem Herrscher, wie Friedrich II. war, zu voller Entwicklung gelangen können? Hat nicht Kant seinen ganzen Scharfsinn im Dienste einer theologischen Metaphysik verwendet, bis er durch Hume aus dem 'dogmatischen Schlummer' geweckt wurde? Derselbe Mensch, der sich unter günstigen Umständen zu einem der größten Genien der Menschheit entwickeln würde, müßte, als neugeborenes Kind unter Verbrecher versetzt und dann unter ihnen aufgewachsen, selbst zum Verbrecher werden. Erst in jüngster Zeit sind zwei sehr lehrreiche Fälle von Männern bekannt geworden, die deutlich beweisen, daß sich auch hervorragendes Genie nicht ohne weiteres durchzuringen vermag. Der eine — vielleicht der bedeutendere von beiden — war überhaupt nicht zum Ringen geschaffen: der Arbeiter Karl Fischer, dessen packende Lebensdarstellung einen epischen Dichter hohen Ranges verrät.[3]) Der andere, der Schuhmacher Julius Bernhard Staub[4]), ein starker Mann in ununterbrochenem Ringen nach Er-

[1]) 1865. 4. Aufl. Winterthur 1879. Trotz mancher veralteter Anschauungen ist das hierher gehörige zweite Kapitel über den 'Kampf um die bevorzugte Stellung' auch heute noch lesenswert.

[2]) Vgl. z. B. Ammon, Die Gesellschaftsordnung und ihre natürlichen Grundlagen. 3. Aufl. 1900.

[3]) Karl Fischer, Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters. I. Bd. Leipzig 1903. II. Bd. 1904.

[4]) S. Vossische Zeitung vom 5. März 1904.

kenntnis, aber ohne Führung, wäre, auf Gymnasium und Universität gebildet, wahrscheinlich ein hervorragender Naturforscher geworden. Zum Stahl gehört der Stein, wenn es Funken geben soll. Auch sind die bereits gemachten Fortschritte von größter Bedeutung für die folgenden, die ein Mann machen wird: der Mensch wächst mit seinen größeren Zwecken, und gewiß wäre Raphael, ohne Arme geboren, niemals der große Maler geworden. Wie sollten also die Art des Schulunterrichts und die sonstigen Umgebungsverhältnisse für die Entfaltung selbst des größten Genies gleichgültig sein?

Wir werden die Nichtigkeit der obigen Einwände noch weiter durchschauen, wenn wir uns einigermaßen in die Lage des Genius zu versetzen suchen, der sich die äußeren Bedingungen ungestörten Schaffens erst erkämpfen muß.

7. Wenn die Frage nach dem Wesen des Genies auch noch stark umstritten wird, so braucht uns doch für unsern Zweck das, worum man dabei streitet, nur wenig zu kümmern: ist das Genie nicht pathologisch, so wird es der Erziehung so gut zugänglich sein wie andere normale Geister, ist es aber Neurose, so bedarf es der erziehlichen Einwirkung erst recht, um das pathologische Moment möglichst zurückzudrängen. Dem Pädagogen kommt es vor allem darauf an, zu wissen: wie verfährt das Genie bei seiner geistigen Tätigkeit? welche besonderen geistigen Vorgänge kennzeichnen es? Und da wir es nicht bloß mit dem Genie, sondern mit den vorzüglich Begabten überhaupt zu tun haben, stellen wir unsere Frage zugleich in Bezug auf die andere Art der hervorragenden Befähigung, auf das Talent.

Gewöhnlich sagt man: das Genie schafft Neues, schlägt neue Bahnen ein, das Talent ahmt nach, bewegt sich nur innerhalb der Grenzen des bisher Erreichten. Das ist eine erste Annäherung an den Tatbestand, mit der wir freilich nicht viel anfangen könnten, wenn sie die einzige bliebe. Wir fragen: worin bestehen die Schöpfungen des Genies? Die Antwort lautet zunächst: in Beobachtungen und Gedanken, die für den Beobachtenden und Denkenden neu sind, die aber auch von anderen in der gleichen äußeren Lage nicht oder doch nicht ohne weiteres gemacht und gefaßt werden würden.

Die Beobachtungen sind Wahrnehmungen von Zuständen und Vorgängen in der Natur und in der Seele. Der geniale Maler sieht neue Farben und Töne, neue Lichter und Schatten, neue Formen und Inhalte, neue Übereinstimmungen und Kontraste. Der Dichter bemerkt die neuen Weisen, die das Denken durch Aufnahme neuer wissenschaftlicher, politischer, sozialer, ethischer, ästhetischer Anschauungen annimmt, bemerkt die neuen Gefühle, die sich damit verknüpfen, bemerkt die neuen Ausdrucks- und Handlungsweisen, zu denen die neue See[illegible]zusammensetzung führt. Der schöpferische Naturforscher sieht neue Ersch[illegible] in der leblosen und der belebten Natur, nimmt bei seinen Versuch[illegible] wahr, was er nicht erwartet hat und nur schwer bemerk[illegible] scheinbar weit entfernten Dingen und Vorgängen die-[illegible] ist nicht zu vergessen, daß solche Wahrnehmungen [illegible]komplexe, sondern schon irgendwie charakterisierte,

beurteilte, also mit gedanklichen Komponenten verbundene Sinneseindrücke sind. In diesen gedanklichen Beimischungen drückt sich vor allem die Vorbereitung des schaffenden Genius für das neue Erlebnis, also ein Teil seiner Individualgeschichte und seines bisherigen geistigen Besitzes aus, weiter können darin aber auch schon Glieder der folgenden Gruppe, der rein gedanklichen Neuschöpfungen, enthalten sein.

Die neuen Gedanken können wir zerlegen in Vorstellungen und Begriffe. Neue Verbindungen von Tönen als Melodien und Harmonien stellt der Musiker vor, neue Vorstellungen sind vor ihrer Ausführung die Gebilde des Malers, des Bildhauers, des Architekten, des Dichters, des technischen Erfinders, aber auch des experimentierenden Physikers, Chemikers und Biologen, und als Vorstellungen sind zuerst auch die Wege vorhanden, die der Staatsmann, der Politiker, der Feldherr, der Kaufmann einschlagen, um zu ihren Zielen zu gelangen, und die Organisationen, die der Verwaltungsmann, der Politiker, der Industrielle, der Großhändler u. s. w. schaffen. Es ist gelegentlich gesagt worden, auf einen Mann wie Bismarck passe die Bezeichnung Genie nicht. Sehr mit Unrecht. Allerdings würde es begriffsverwirrend wirken, wenn man — wie es freilich zuweilen geschieht — seine außergewöhnliche Willenskraft genial nennen wollte. Der Geniebegriff geht immer nur auf den Intellekt, nicht auf den Willen, wenn natürlich eine Schöpfung auch stets nur durch eine gewisse Energie des Wollens zustande kommen kann. Gewiß ist auch, daß Bismarck noch weniger wissenschaftliches als künstlerisches Genie besaß, aber das kann man nicht bezweifeln, daß seine Fähigkeit, auch da noch gangbare Wege zu sehen, wo alle anderen keine Möglichkeiten mehr oder nur noch die größten Schwierigkeiten erblickt hätten, genial war: das Auftreten von Vorstellungen, die ein schwieriges Problem lösen oder sich zu einem erreichbaren Ziel, zu einem zu verwirklichenden Ganzen gruppieren, kennzeichnet eben das Genie.

Begriffsbildung schließlich ist vor allem Sache des wissenschaftlichen Genies. Durch die Begriffe setzt sich der erkennende Mensch mit dem Natur- und Geistesgeschehen auseinander und erwirbt die Grundlage auch für die praktische Beherrschung der Natur. Das Ziel der Wissenschaft ist ein endgültiges, allumfassendes Begriffssystem. Es entwickelt sich durch Begriffsneubildung und durch Begriffsumbildung. Jene ist die Folge der Beobachtung bisher unbemerkter Dinge und Vorgänge, diese die Folge des Bemerkens bisher unbeachteter Ähnlichkeiten und Analogien — auch wieder zwischen Begriffen selbst. Beide Bildungsweisen gehen ineinander über. Als Newton sah, daß in der Mondbewegung die Bewegung des geschleuderten Steins enthalten ist, da wurde der Begriff des Falls der Körper erweitert, aber auch der neue Begriff der Gravitation, in dem die Gegenwirkung der Massen eingeschlossen ist, gewonnen.

8. Was wir hier als besondere seelische Vorgänge des Genies angeführt haben, dürfen wir auch als Leistungen der Phantasie bezeichnen. Also nicht nur der Künstler bedarf der Phantasie, sondern auch der Forscher, und sie ist

für diesen nicht minder die lebenspendende Kraft, die letzte Quelle seiner Erfolge wie für jenen.[1]) Wenn man vielleicht Anstoß daran nimmt, daß auch die neuen **Beobachtungen** als Leistungen der Phantasie gelten sollen, während sie doch objektive Vorgänge betreffen, so bedenke man, daß es sich dabei, wie wir hervorgehoben haben, nicht bloß um Empfindungskomplexe handelt, sondern auch um Gedankenbeimischungen, und daß dadurch erst jene Komplexe ihren Charakter und Wert als Wahrnehmungen erhalten. Haben nicht auch die älteren Maler sich in die Landschaftsbilder versenkt? Trotzdem **sahen** sie noch nicht, was die Freilichtmaler zu sehen uns gelehrt haben. Nur der Phantasievolle kann neue Beobachtungen machen. Freilich kann eine reiche Phantasie auch oft gerade ein Hindernis für ein gutes Beobachten sein; dann ist es aber eben nur eine in anderer Richtung tätige Phantasie, nicht die Phantasie überhaupt. Wie wir als Gedächtnis die Fähigkeit der Seele bezeichnen, früher Erlebtes oder Dagewesenes zu reproduzieren, so nennen wir Phantasie die Fähigkeit, noch nicht Erlebtes, noch nicht Dagewesenes hervorzubringen, auf welchem besonderen geistigen Gebiete dieses Neue auch gelegen sein mag. Mit den Seelenvermögen der alten Psychologie haben diese Begriffsbestimmungen nichts zu tun: sie grenzen lediglich verschiedene Gebiete des seelischen Geschehens gegeneinander ab.

9. Ehe wir nun in der Analyse der hervorragenden Befähigung fortfahren, wollen wir weiter zusehen, was es mit der Behauptung auf sich hat, echtes Genie ringe sich immer durch. Wir haben jetzt die Mittel in der Hand, um sie gänzlich zu widerlegen. Angenommen, ein in dürftigen wirtschaftlichen Verhältnissen geborener und aufgewachsener hochveranlagter Mensch habe frühzeitig die besondere Richtung seiner Fähigkeit erkannt — eine Annahme, die in Wirklichkeit sehr häufig, vielleicht sogar gewöhnlich noch nicht einmal zutrifft: Goethe und Gottfried Keller z. B. verwandten viel Zeit auf die Ausbildung einer wenig hervorragenden Anlage zur Malerei. Das gedachte Genie ist also mit sich schon völlig im Reinen und wird nun mit glühender Sehnsucht danach trachten, seine Fähigkeiten auszubilden und Muße für seine Entwicklung zu gewinnen. Wie aber sich aus der Lage etwa eines 'ungelernten' Fabrikarbeiters emporringen? Können dazu etwa die spezifischen Fähigkeiten eines Musikers oder Malers oder technischen Erfinders helfen? Offenbar nicht; es müssen ganz andere, von jenen gar nicht abhängige Eigenschaften hinzukommen: etwa große Sparsamkeit, zähe Gesundheit, die auch durch dürftige Ernährung und Studium während der arbeitsfreien Stunden nicht erschüttert wird, Geschicklichkeit, günstige Zufälle auszunützen, die zu besonderem Erwerb oder zu fördernden Bekanntschaften verhelfen, heiterer, kräftiger Sinn, der sich durch Mißerfolge und Spott nicht einschüchtern läßt, fester Glaube an die eigene Be[illegible]ng, überhaupt Tatkraft, starkes Wollen auch außerhalb des Feldes der be[illegible]ren Anlage. Gewiß gibt es zahlreiche Beispiele hervorragender Männer, [illegible]ich wie Faraday oder Schliemann aus den widrigsten Verhältnissen empor-

[1]) Vgl. Ribot, Die Schöpferkraft der Phantasie. Deutsch von Mecklenburg. Bonn 1902.

gerungen haben; gewiß aber noch weit mehr, die nie ihre großen Werke vollbracht hätten, wäre das Geschick ihnen nicht schon an der Wiege so günstig gewesen, daß es ihnen den harten Kampf um das wirtschaftliche Dasein ersparte. Schopenhauer hat es selbst von sich bekannt, und von Goethe ist es höchst wahrscheinlich. Wie oft ist das Genie eine zarte Knospe, ein empfindsamer Geist in einem schwachen Körper, nicht für den rauhen Kampf geschaffen!

Wenn aber ein Genius allen feindlichen Gewalten zum Trotz sich erhält, welche Vorteile hat ihm dann der Kampf dem gegenüber gebracht, der zu kämpfen nicht nötig gehabt hat? Man meint vielleicht, der Kampf habe seine Kräfte nun auch für sein eigentliches Werk gestärkt und geübt, und das ist gewiß insofern richtig, als er ihn vor den Gefahren des Reichtums und Wohllebens behütet hat, sicher aber nicht in dem anderen Sinne, daß nun jene bebesonderen schöpferischen Fähigkeiten des Künstlers, Erfinders oder Forschers dadurch geschult worden wären. Der Kampf kann nur die Eigenschaften stärken, die im Kampf gebraucht werden, alle anderen werden dadurch nicht gefördert, sondern eher benachteiligt, da sie ja während des Kampfes brach liegen müssen. Von der hohen Schätzung, die man dem Kampf ums Dasein für die Entwicklung der Organismen hat zu teil werden lassen, kommt man heute darum mehr und mehr zurück, weil er die Entwicklung neuer Formen hemmt statt sie zu fördern. Organische Gewebe, die in einer Periode lebhafter Entwicklung begriffen sind, müssen empfindlich sein, für Reize in hohem Grade empfänglich, da die Reize auf sie bildend, umformend wirken. Der Reiz gestaltet das Gewebe durch und für seine Funktion.[1]) Wie könnte er das aber, wenn dieser Prozeß fortwährend durch den Kampf unterbrochen würde? Ungestörte Entwicklung verlangt gerade das Gegenteil des Kampfes: Ruhe, Schutz gegen zutappende, plumpe Eingriffe, Sicherheit vor dem sinnlosen Walten roher Kräfte. Das gilt auch von der Entwicklung des Gehirns, dieses zartesten, exponiertesten aller Gewebe. Es verlangt zu seiner Gestaltung eine schützende Umgebung. Freilich auch Erziehung. Bedarf es aber dazu des Kampfes? Was der Kampf schult, Initiative, Anspannung aller beanspruchten Kräfte, Selbstüberwindung, Ausdauer, mit einem Worte: **Fleiß**, das können wir auch durch eine vernünftige Zucht üben. Und dabei haben wir den großen Vorteil, die Gefahren des Kampfes — schwere Schädigung und Vernichtung — zu vermeiden und die zarte Knospe des heranwachsenden Genius mit großer Sicherheit zur vollen und mit viel Wahrscheinlichkeit zu weit schönerer, harmonischerer Entfaltung zu bringen. Männern wie Grabbe, Kleist, Hebbel hätten unsägliche Qualen erspart werden können, und hätte das nicht auf ihr ganzes Schaffen den wohltuendsten Einfluß üben müssen? Grabbe *konnte* durch eine strenge, verständnisvolle Erziehung lernen Maß zu halten, die unbändige Kraft zu zähmen. Kleist *konnte* durch kräftige Führung Halt bekommen und für sein Volk am Leben bleiben. Das waren nicht Genies, dazu geschaffen, sich

[1]) Vgl. Roux' Grundprinzip der Entwicklungsmechanik: die funktionelle Selbstgestaltung des Zweckmäßigen.

durchzuringen. Sie gingen in den Stürmen des Lebens zugrunde, weil ihre zarte Organisation nicht zur rechten Zeit durch eine feste, kundige Hand gekräftigt wurde. Energie im Verkehr mit Menschen, im Kampfe mit der Welt, und Energie im Schaffen von Werken, die der Tiefe des Genius entspringen, das ist zweierlei, das keineswegs von Natur miteinander verbunden zu sein braucht.

Wo die Neigung hilft, da muß der Fleiß eher gehemmt werden, wie jeder Erzieher weiß. Es gibt von vornherein nicht einen allgemeinen Fleiß, der als besondere Anlage zu den einzelnen Fähigkeiten hinzuträte, sondern nur Fleiß auf dem und jenem Gebiete, und wenn der Mensch zum Fleiß erzogen werden soll, so muß er dazu auf einzelnen Gebieten erzogen werden. Hat er auf diesen gelernt fleißig zu sein, so noch keineswegs auch auf anderen. Es wäre auch sehr unpädagogisch, einen Schüler auf einem Wissens- oder Kunstgebiete zum Fleiß anhalten zu wollen, auf dem er allen Bemühungen eine hartnäckige Trägheit entgegensetzt. Niemand wird der Ansicht sein, daß man Alexander v. Humboldt zu Musikübungen hätte zwingen sollen. Im Grunde fordert man aber ähnliches, wenn man von jedem Genie verlangt, es müsse sich durchringen können. War etwa Ludwig Richter der Mann für einen harten Kampf? Hätte er nicht die künstlerische Erziehung in der Familie und nicht die Unterstützung des trefflichen Arnold gefunden, es hätte ihm leicht wie dem oben erwähnten Arbeiter Karl Fischer gehen können.

10. Untersuchen wir nun weiter die hervorragende Befähigung, zunächst das Genie.

Als unerläßliche Bedingung für schöpferische Leistungen und als letzten Quell der neuen Hervorbringungen haben wir die Phantasie erkannt. Nun hat aber jeder Phantasie, und die moderne Unterrichtsweise, die entwickelnde Methode, geht auch darauf aus oder hat doch wenigstens die Wirkung, sie zu schulen. Die Frage des Lehrers erregt eine Vorstellungsfolge im Schüler. Diese Gedankenreihe, die sich schließlich als Antwort äußert, kann entweder eine völlig oder doch im wesentlichen unveränderte Wiederholung von früher Mitgeteiltem und Eingeübtem, Auswendiggelerntem sein — die bloß mitteilende Unterrichtsweise, nach der z. B. noch häufig in amerikanischen Schulen grundsätzlich verfahren wird, verzichtet auf die Anregung zu selbständigem Denken. Oder die Kette jener psychischen Akte besteht nur zu einem Teil aus Erinnerungsbildern und erinnerten Begriffen und setzt sich zum anderen Teil aus Vorstellungs- und Begriffskombinationen zusammen, die für den betreffenden Schüler durchaus neu sind. Bei normalem Schulbetrieb lernt der Schüler heute schon das Einmaleins nach dieser Methode, die Phantasie wird von Anbeginn geschult. Daher dürfen wir nicht Phantasie überhaupt als Eigentümlichkeit des Genies ansehen, sondern nur besonders hohe Grade derselben. Das Genie ist nicht durch eine Kluft von der gewöhnlichen Befähigung getrennt, mit ihr vielmehr durch Zwischenstufen verbunden, es ist nicht eine qualitative, sondern nur eine quantitative Besonderheit.

Aber auch ein hoher Grad von Phantasie allein macht das Genie noch nicht. Ja, übermäßige Phantasie kann es verderben, phantastisch, maßlos und

ziellos machen. Das bloße Auftauchen eines neuen Gedankens ist noch keine Schöpfung. Er muß festgehalten, durchgeführt, verwirklicht werden, aus dem Stadium der flüchtigen, geistreichen Vermutung in das der Gewißheit und Durchführbarkeit und schließlich in das der Anwendung, Sicherung, Objektivierung treten. Das heißt, es muß zur Phantasie das tiefe Interesse kommen. Wer weiß, wie oft schon vor Columbus der Gedanke gefaßt worden ist, es müsse möglich sein, auch auf einem anderen Wege als den Küsten entlang das ferne Indien oder noch ganz unbekannte Länder zu erreichen, und man habe im Kompaß den nie versagenden Wegweiser. Aber erst Columbus ergriff die Idee so fest, daß er alles daransetzte, sie durchzuführen. So ist auch der Gedanke, daß die Erde nicht still stehe, seit Aristarch vielleicht oft für wahrscheinlich oder wahr gehalten worden, aber vollen Ernst machte eben erst Copernicus damit; ihm erst wühlte er das Denken in allen Tiefen auf, ihm erst ließ er nicht eher Ruhe, als bis er ihn im wesentlichen zu Ende gedacht hatte. Die Descendenzlehre ist uralt, und in der Zeit kurz vor dem Auftreten Darwins wurde sie in den Kreisen der Biologen auf das lebhafteste erörtert. Trotzdem hat man recht, wenn man erst Darwin als ihren eigentlichen Schöpfer bezeichnet: er erst machte die Beantwortung der Frage nach ihrer Möglichkeit zu seiner Lebensaufgabe und zeigte einen Weg, auf dem man zum wissenschaftlichen Begreifen der Entstehung der Arten gelangen konnte, und wenn sich auch dieser Weg als nicht genügend gangbar herausgestellt hat, so ist doch die Tatsache, daß heute ein ernst zu nehmender Zweifel an der Descendenz der Organismen nicht mehr besteht, in erster Linie das Werk seines Genies. Neben der großen Phantasie hat das das tiefgehende Interesse bewirkt. Nur das Interesse kann die Ausdauer und den Mut zu einer jahre- und jahrzehntelangen Arbeit verleihen, nur das Interesse gibt dem experimentierenden Forscher die Geduld zur Ausführung all der zeitraubenden, so außerordentlich mühsamen technischen Arbeiten, mit denen er seine Fragen an die Natur stellt, nur das Interesse läßt den schaffenden und ausübenden Künstler bei der Aneignung und weiteren Ausbildung der Technik seiner Kunst nicht erlahmen. Das Interesse ist das tiefe Ergriffensein von dem Problem, für das die Phantasie die Lösung entweder mit einem Male, in plötzlichem Aufleuchten, oder Schritt für Schritt mit wachsender Helligkeit gibt.

Die reichste Phantasie wird nur Geringes schaffen oder ganz erfolglos sein, wenn sie nicht mit dem Interesse gepaart ist. Erst durch das Interesse erhält sie ihre besondere Richtung und immer neue Antriebe. Das Interesse ist die lauterste Quelle des Fleißes, und insofern wenigstens, als wahres Genie ohne Interesse nicht möglich ist, enthält das bekannte Wort eine Wahrheit: 'Genie ist Fleiß.' Besser aber sagen wir nach unserer bisherigen Analyse: Genie ist Phantasie und Interesse. Doch ist auch das noch unvollständig.

11. Selbst die lebhafteste und reichste Phantasie und das regste Interesse genügen noch nicht, um Schöpfungen von allgemeinem und dauerndem Werte hervorzubringen und die Entwicklung des betreffenden Gebietes zu fördern. Es muß noch ein Drittes hinzukommen, etwas, durch das die Phantastereien, die

Irrwege der Phantasie ausgeschlossen werden. Dieses Dritte ist die Fähigkeit, die Hervorbringungen der eigenen Phantasie zu beurteilen, unter ihnen auszuwählen und damit das Interesse richtig zu leiten. Es ist der Sinn für das Richtige, Zutreffende, logisch und geschichtlich Notwendige, der Sinn für das Wichtige, ohne den noch kein reicher Geist ein großer geworden ist, es ist die Fähigkeit der Kritik, die Urteilsfähigkeit, durch die erst das Genie zum Führer, zum Bahnbrecher wird.

Kritik kann aber nur haben, wer ein wohlgeordnetes, gründlich durchdachtes Wissen besitzt. Nicht eine enzyklopädische Aufhäufung von bloßem Gedächtnisstoff: in solcher kindlichen Konkurrenz mit toten Büchern muß der Mensch immer unterliegen. Goethe hat zwar gesagt, das beste Konversationslexikon sei ein gescheiter Mensch; im Ernstfalle wird man sich aber doch lieber auf ein gutes Lexikon verlassen. Ist es denn nicht eine Herabwürdigung des Besten im Menschen, systematisch den Kopf mit Wissensqualm zu füllen, der naturgemäß nur durch immerwährende Wiederholung, also durch viel Zeitaufwand zum dauernden Besitz werden kann, und darüber das Denken, das Erkennen, das allseitige Verknüpfen und Durcharbeiten, das doch auch Zeit erfordert, zu vernachlässigen? Aneignung von Wissen, nur um zu wissen, ist gedankenlose Nachgiebigkeit gegen die Bedürfnisse eines starken Gedächtnisses; Erwerbung von Kenntnissen, um damit zu glänzen, ist Befriedigung der Eitelkeit. Wahres Wissen soll im Dienste des Erkennens und des Handelns stehen — wobei das Schaffen eingeschlossen ist.

Tiefes Wissen ist das Wissen des Wesentlichen, des Allgemeingültigen, überall Wiederkehrenden. Je höher die Begriffe sind, mit denen wir das einzelne aufzufassen vermögen, und je geübter wir sind, sie auch wirklich allen Gliedern ihres Umfangs gegenüber anzuwenden, je leichter wir aus den Höhen der Abstraktion zu den Niederungen der Einzelwirklichkeit hinabzusteigen und je mehr wir alles Einzelne mit dem Blick auf das Große und Ganze zu betrachten im stande sind, desto tiefer ist unser Wissen, desto mehr sind wir die Herren eines Gebietes, desto sicherer beherrschen wir als Erkennende die Ereignisse, desto leichter behaupten wir uns ihnen gegenüber. Nicht anekdotenhaftes, nur äußerlich aneinander gereihtes, sondern begriffliches, systematisch gegliedertes Wissen gibt die geistige Macht, die allein Wert hat. Aber auch nicht das Scheinwissen einer hohlen, die Erfahrung vergewaltigenden, sich nur in den luftigen Höhen vornehmer Abstraktionen bewegenden Philosophie, sondern allein ein Begriffssystem, das seine Nahrung mit reich verzweigten Wurzeln aus dem kräftigen Boden der Erfahrung zieht, eine Weise des Denkens, wie sie uns ein Galilei, ein Newton, ein Lagrange, ein Johannes Müller lehren kann.

Nur ein solches Wissen vermag Nebensächliches und Wesentliches, Spreu und Weizen zu unterscheiden, nur ein solches lebendiges, den Kern der Dinge erfassendes begriffliches Charakterisieren ist gesunde, unbestechliche Kritik, und nur dadurch kann ein Genie zu Werken von dauerndem Werte gelangen. Die Phantasie liefert im allgemeinen weit mehr Falsches, Unpassendes, Verkehrtes als Wahres, Treffendes, Richtiges. Das Richtige ist immer nur ein be-

sonderer, einziger Fall unter vielen möglichen. Ihn gilt es auszuwählen. Zu dieser Wahl befähigt aber nur ein reicher Bestand an gründlichen Kenntnissen, Erfahrungen, Erlebnissen im höchsten Sinne, der das, was ihm widerstreitet, ablehnt und nur behält, was sich ihm fügt. So übt das Genie, während es schafft, auch ununterbrochen Kritik. 'Newton, Mozart, R. Wagner sagen, Gedanken, Melodien, Harmonien seien ihnen zugeströmt, und sie hätten einfach das Richtige behalten.'[1])

Ein festgefügter Bestand solches in ernster, tiefgründiger Arbeit erworbenen Wissens, solcher selbstdurchlebter, nicht bloß äußerlich angeeigneter Erkenntnisse, deren Gesamtheit das geistige Rückgrat, den intellektuellen Charakter ihres Besitzers ausmachen, eine solche wohlgegliederte Struktur fester Erfahrungsbegriffe hat für das Genie noch eine andere große Bedeutung. Es gewinnt dadurch das unerschütterliche Vertrauen in seine Tätigkeit, den Trost der Gewißheit, daß es auch auf einsamen Pfaden doch auf dem rechten Wege ist, und den Mut, seine Wanderung unbeirrt fortzusetzen. Diese zunächst allerdings nur subjektive Überzeugung, der Glaube des Genies an sich selbst, an seine Aufgabe, wird um so berechtigter sein, je tiefer jenes Wissen ist, d. h. zu je größerer Allgemeinheit jene Erfahrungsbegriffe emporsteigen.

12. Konnten wir das Genie als die Resultante der drei Komponenten Phantasie, Interesse und Urteilsfähigkeit auffassen, so ergibt sich nun das Talent leicht im wesentlichen als das Produkt von nur zweien dieser Faktoren, von Interesse und Urteilsfähigkeit. Phantasie besitzt es nur in verhältnismäßig geringeren Graden. Während für das Genie das Produzieren von neuem, noch nicht in dieser Weise Dagewesenem charakteristisch ist, zeichnet sich das Talent durch eine hohe Aufnahmefähigkeit aus. Dementsprechend verhält es sich in seinen Schöpfungen der Hauptsache nach nur wiedergebend, nachahmend und ausführend. Seine Phantasie permutiert und variiert das bereits Vorhandene, wobei unter Variationen nur Abänderungen in engeren Grenzen zu verstehen sind. Tritt die Phantasie noch mehr zurück, wird aber ein sehr umfassender Bestand an Kenntnissen oder die Technik einer Kunst gründlich durchgearbeitet, so zeigt sich das Talent als hervorragender Kritiker oder Virtuos.

Nehmen wir den Begriff der Nachahmung im weitesten Sinne, so daß ihm die zustimmende und interessierte Aufnahme des vom Genie Entwickelten unterfällt, so können wir mit ihm am besten das Talent kennzeichnen. Durch solche Nachahmung wird es der hauptsächliche Träger und Verbreiter des vom Genie Gefundenen, der natürliche Mittler zwischen dem Genie und der großen Menge. Und da die Talente immer in weit größerer Zahl vorhanden sind als die Genies, so ist geradezu das, was sie an Kenntnissen besitzen und verwenden, die Kultur der Zeit. Gewiß muß auch das Genie nachahmen, denn wie wollte es über seine Zeit hinauskommen, wenn es nicht erst ihre Höhe erstiegen hätte. Aber während die Tätigkeit des Talentes immer Nachahmung bleibt, fängt die des Genies erst recht an, wenn es mit der Nachahmung fertig ist.

[1]) E. Mach, Über den Einfluß zufälliger Umstände auf die Entwicklung von Erfindungen und Entdeckungen, 1895 (in den 'Populär-wissenschaftlichen Vorlesungen' 1896, S. 294).

Ein Genie kann für mehrere Gebiete schöpferische Fähigkeiten besitzen, wie Leonardo da Vinci. Es kann auch mit einem oder mehreren Talenten verbunden auftreten, anderseits aber auf anderen als dem eigenen Schaffensgebiet erheblich unter dem Wert einer mittleren Fähigkeit bleiben. Es gibt auch viele Übergänge zwischen dem am reinsten ausgeprägten Genie und dem ausgesprochensten Talent und mannigfaltige Grade von beiden Arten der Begabung. Es ist aber nicht unsere Aufgabe, allen diesen Kombinationen und Abstufungen nachzugehen, die gewiß keine Lücke zwischen den Fähigkeiten des gemeinen Mannes und des größten Genius lassen. Für unseren Zweck konnte es nur auf ein das Wesentliche hervorhebendes und leicht zu handhabendes Schema ankommen, um zu zeigen, daß auch die hervorragende Begabung besonderer pädagogischer Einwirkung zugänglich und bedürftig ist — unter dieser Einwirkung nicht bloß die technische Fachschulung verstanden, sondern gerade auch die allgemeine geistige Erziehung und Bildung, die wir heute den Durchschnittsköpfen in einem den Zeitverhältnissen im allgemeinen genügenden Maße auf den Mittelschulen gewähren.

13. Wenn man einräumt, daß die dargelegte Psychologie der hervorragend Befähigten mit hinreichender Annäherung richtig ist, dann wird man auch leicht einsehen, daß ihnen eine besondere, ihren Anlagen angepaßte Schule außerordentlich nützen kann. Sie wird ihnen zunächst einen weit umfangreicheren und tiefer durchdachten Schatz von Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten für das folgende akademische Fachstudium mitgeben, als das wegen der erörterten Umstände die heutige Mittelschule vermag. Auf den damit verbundenen Vorteil einer möglichen Verkürzung des akademischen Studiums wollen wir kein Gewicht legen: er verschwindet gegenüber dem nicht hoch genug anzuschlagenden Umstand, daß der Erwerb jenes Wissens und Könnens nur durch die volle Anspannung aller Geisteskräfte möglich sein wird. Erst eindringliche, unermüdliche, fleißige Arbeit ist völlige Hingabe der Person an die Sache und bietet die größte Aussicht auf die Förderung dieser Sache. Jeder schaffende Geist hat es mit Problemen zu tun und kann ein solches nur lösen, wenn er unter all den Möglichkeiten, die die Phantasie zu bieten hat, die eine ganz bestimmte findet, die ihn voll befriedigt. Die Lösung läßt sich nicht willkürlich hervorbringen, sie ist ein Einfall, ein Zufall, ein Geschenk der Phantasie, das ihr durch nichts abgenötigt werden kann. Aber der Phantasiebegabte hat es in der Hand, die günstigsten Bedingungen für die lösende Tätigkeit der Phantasie herzustellen. E. Mach sagt: 'Besondere Regeln für Herbeiführung eines günstigen Zufalls . . . lassen sich der Natur der Sache nach nicht angeben. Das einzige, was man empfehlen kann und was auch von allen bedeutenden Forschern empfohlen wird, ist oftmalige und vielfache Durcharbeitung des Forschungsgebiets, welches dem günstigen Zufall sozusagen Gelegenheit schafft.'[1]) Helmholtz berichtet von sich, daß ihm die günstigen Einfälle oft erst gekommen seien, wenn er sein Problem

[1]) E. Mach, Die Prinzipien der Wärmelehre, historisch-kritisch entwickelt 1896, S. 441.

nach allen Seiten so viel hin- und hergewendet habe, daß er alle seine Wendungen und Verwicklungen im Kopfe überschaute und sie frei, ohne zu schreiben, durchlaufen konnte. 'Es dahin zu bringen, ist ja ohne längere vorausgehende Arbeit meistens nicht möglich. Dann mußte, nachdem die davon herrührende Ermüdung vorübergegangen war, eine Stunde vollkommener körperlicher Frische und ruhigen Wohlgefühls eintreten, ehe die guten Einfälle kamen. Oft waren sie des Morgens beim Aufwachen da, wie auch Gauß angemerkt hat. Besonders gern aber kamen sie bei gemächlichem Steigen über waldige Berge bei sonnigem Wetter', und zwar traten sie dann 'plötzlich ein, ohne Anstrengung, wie eine Inspiration'. 'Die kleinsten Mengen alkoholischen Getränkes aber schienen sie zu verscheuchen'.[1]) Mach fügt hinzu: 'Es leuchtet ein, daß bei vielfachem Durcharbeiten eines Gebietes die bekannten Beziehungen immer geläufiger werden und die Aufmerksamkeit immer weniger in Anspruch nehmen, welche daher um so leichter sich den neuen Beziehungen zuwendet. Es ist ja wunderbar, wie viel Neues man an einem oft betrachteten Objekt noch wahrnimmt.' Was vom Forscher, das gilt auch vom Künstler, wie z. B. eine merkwürdige Stelle in der Selbstbiographie Ludwig Richters[2]) oder der unermüdliche Fleiß eines Raphael, Menzel, Brahms bezeugt. Eindringende Beschäftigung mit dem Gegenstand, anhaltende geistige Arbeit, das ist's, was auch die Phantasie als tägliches Brot nötig hat, wenn sie das leisten soll, was sie leisten kann. In unseren Mittelschulen aber lernen die guten Köpfe alles, nur nicht arbeiten, nämlich ernstlich, anhaltend, eindringend arbeiten. Daher werden nur diejenigen den gehegten Erwartungen im späteren Leben entsprechen, die schon von Natur hinreichend tätig, rührig, energisch sind, oder die durch spätere Einflüsse und Erfahrungen

---

[1]) Ansprachen und Reden bei der Helmholtzfeier S. 55. S. Mach, a. a. O.

[2]) 7. Aufl. 1890, S. 165 f. Es sei gestattet, die in mehrfacher Beziehung interessante Stelle, die für die Psychologie dieser Dinge noch nicht beachtet zu sein scheint, hier wiederzugeben: 'Unter den vorliegenden Blättern schien mir eine Partie mit dem Rocca di Mezzo aus dem Sabinergebirge geeignet, weiter ausgesponnen zu werden. Doch soviel ich auch versuchte, durch äußeres Zusammenstellen ein Ganzes zu schaffen, so hatte ich doch keine lebendige Vorstellung, keine Idee, die mich eigentlich begeistert hätte. Alles blieb tot und äußerlich, und ich quälte mich schon mehrere Wochen ab, ohne etwas damit zu erreichen. Unmutig legte ich endlich die Entwürfe beiseite, besuchte die Ateliers der Genossen oder den Vatikan und andere Sammlungen und vergaß eine Zeitlang meine Komposition. Eines Tages hatte ich mit großem Interesse in Grimms deutschen Sagen gelesen. Da nun die Dämmerung eintrat und ich das Buch weglegte und an die etwas blinden Scheiben des Fensters trat, stand auf einmal meine Komposition, an die ich nicht im geringsten gedacht hatte, fix und fertig, wie lebendig in Form und Farbe vor mir, daß ich ganz entzückt darüber schnell zur Kohle griff und trotz des einbrechenden Dunkels die ganze Anordnung auf den Karton brachte. Es war mir das so auffallend, weil ich mich diesen ganzen Tag und schon seit länger nicht im entferntesten mit dem Bilde beschäftigt hatte und auch jenes Buch von Grimm nichts enthielt, was meine Gedanken darauf hätte lenken können. Die Idee mußte ganz unbemerkt, gleichsam in der Stille, in mir gereift sein und trat nun, indem sie sich ablöste wie die Frucht vom Baume, aus ihrem Dunkel in das helle Tageslicht des Bewußtseins.'

noch das Versäumte nachholen und sich an regelmäßige angestrengte Arbeit gewöhnen konnten.

Wir haben bisher nur das Genie im Auge gehabt. Es ist aber selbstverständlich, daß auch den Phantasiegraden, über die das Talent verfügt, das Moment der Arbeit ebenso nützen muß wie der Schöpfertätigkeit des Genies. Und ebenso bedarf es keiner besonderen Betonung, daß das, was allein zur höchsten Blüte jeglicher Kultur führen und schließlich allein im Wettkampfe der Völker zum Siege führen kann — möglichst vollkommene Verwendung aller vorhandenen Kräfte, nie ermattender Fleiß —, daß das von ganz besonderem Segen begleitet sein wird, wenn es auch die hervorragendsten Köpfe üben und um so mehr, je früher sie es üben, je früher ihnen solche rastlose Tätigkeit zur natürlichen Tätigkeit wird.

Dem formalen Vorteil der Gewöhnung, den angespanntes Arbeiten auf der Mittelschule gewähren würde, steht ein materialer ebenbürtig zur Seite, der wieder dem Talent ebenso wie dem Genie zugute käme. Das so sorgfältig und mühsam Erarbeitete selbst würde die festeste Grundlage eines tiefen und breiten, wohlgeordneten und völlig beherrschten Wissens werden können und also nach dem früher Dargelegten die Grundbedingung für ein reifes und sicheres Urteil.[1] Daß wieder Urteilsfähigkeit die Phantasie in den Zügel nimmt und dem oft so empfindlichen, reizbaren, schwankenden Genie und Talent festen Halt und Zuversicht gibt, haben wir auch schon angemerkt.

Mit einem solchen Erwerb des Wissens steigert sich auch der dritte Faktor, das Interesse. Jeder Gegenstand weckt es und stärkt es, der unsere Kräfte nicht übermäßig, aber doch völlig beansprucht und dessen wir uns schrittweise wirklich bemächtigen. Das geistige Leben ist überall 'interessant', wo es wirklich 'gepackt' wird, wo man nicht bloß daran nascht. Man braucht also auch nicht zu fürchten, daß einer hervorragenden Befähigung, die sich in einer ganz bestimmten einzigen Richtung kundgibt, Gewalt angetan werde, wenn man sie zu einer Beschäftigung auch mit anderen als den ihr gerade gelegenen Dingen nötige. Sind diese anderen Dinge so gewählt, daß sie die Urteilsfähigkeit auch für jenes Sondergebiet steigern — und sei es auch nur insofern, als sie die Stelle zeigen, an der es sich als dienendes Glied in das große Ganze einreiht —, dann verdienen sie bei der Aufstellung des Lehrplans berücksichtigt zu werden.

14. Wie bei jedem gewöhnlichen Menschen, so lassen sich also auch bei dem hervorragend Veranlagten Urteilsfähigkeit und Interesse unmittelbar und die Phantasie mittelbar bilden. Diese Faktoren sind aber der Schulung nicht nur zugänglich, sondern auch bedürftig. Das zeigt die Lebensgeschichte jedes bedeutenderen Mannes. Ist ein erfolgreicher guter Kopf nicht durch andere gebildet worden, so hat er sich selbst gebildet, immer aber an anderen. Jeder wählt sich seinen Helden. 'Ich habe die Erfahrung gemacht', sagt Hebbel, 'daß jeder tüchtige Mensch in einem großen Mann untergehen muß, wenn er

[1] S. oben § 11.

jemals zur Selbsterkenntnis und zum sichern Gebrauch seiner Kräfte gelangen will; ein Prophet tauft den zweiten, und wem diese Feuertaufe das Haar sengt, der war nicht berufen'.[1]) Mit welchem Feuereifer werden von allen hochbefähigten Naturen die Bücher der Männer verschlungen, denen sie sich verwandt fühlen, und wie oft sind es nur Bücher gewesen, die den Genius aus der ärmlichsten Dürftigkeit materieller und geistiger Umgebungsverhältnisse herausgerissen haben! Oder bedeutende Persönlichkeiten haben schon oft maßgebenden Einfluß auf den Entwicklungsgang eines aufstrebenden reichen Geistes gehabt. Und welcher Genius, an dessen Wiege Not und Armut saßen, körperliche und geistige, würde nicht mit beiden Händen zugreifen, wenn ihm eine Erziehung unter sachkundiger Leitung angeboten würde! Gewiß ist keiner der Meinung, daß er seine Kräfte nur im bittern Kampf mit dem Elend entwickeln und bewähren und daß er sich selber am besten unterrichten könne. Bodenstedt sagt einmal von sich: Ich habe 'nicht den zehnten Teil von dem getan, was ich hätte tun können ohne die moralischen und physischen Hemmnisse, die ein feindliches Geschick mir von früh auf in den Weg gewälzt hatte'. 'Meine Anlagen überragen meine Leistungen weit.'[2]) Nur eine planvolle Erziehung kann alle Hemmnisse beseitigen und alle Anlagen zur vollen Entfaltung bringen — eine planvolle, und das ist eine, die dem Genius gewiß nicht ungerechtfertigte Fesseln auferlegen wird.

Geradezu unentbehrlich aber ist eine besondere Erziehung, wenn die Anlagen nicht schon von vornherein zueinander in einem harmonischen, ohne weiteres Erfolg versprechenden Verhältnis stehen, wie das wohl sehr häufig, ja vermutlich in der weit überwiegenden Mehrzahl der Fälle zutreffen mag. Phantasie, Aufnahmefähigkeit — mechanisches und logisches Gedächtnis — und Interesse sind voneinander unabhängige Kräfte: in verschiedenen Individuen kann jede von ihnen in sehr verschiedenen Stärkegraden auftreten. Mommsen sagt: 'Ohne Leidenschaft gibt's keine Genialität.' Damit ist ausgesprochen, daß die Phantasie gelegentlich auch ohne größeres Interesse auftreten kann. Und das Wort von Eötvös: 'Lust ist noch nicht Talent und Talent noch nicht Kunst' dürfen wir in der hier verwendeten Terminologie wohl auch so wiedergeben: Interesse braucht noch nicht mit Urteilsfähigkeit — mit tiefem Wissen — und beide noch nicht mit Phantasie verbunden zu sein. Große Phantasie kann zusammen mit einer leichten Auffassung und einer guten Fähigkeit für die logisch-systematische Anordnung des Wissensstoffes auftreten, aber es kann am Interesse fehlen: dann haben wir häufig den Typus des 'verbummelten Genies'. Oder Phantasie und Interesse sind groß, die Fähigkeit der Erwerbung eines geordneten Wissens aber relativ gering: das ergibt leicht das 'verkannte Genie' oder den 'Phantasten'. Gerade solche Anlagengemische würden in vielen Fällen durch eine bestimmte, individualisierende Erziehung erfolgreich behandelt werden können: konsequente Gewöhnung an

[1]) Bartels, Christian Friedrich Hebbel, S. 25.
[2]) Allgemeine deutsche Biographie XLVII 53.

ernste Arbeit müßte das Interesse steigern und das Denken in strenge Zucht nehmen.

Nicht nur nicht überflüssig, sondern von größtem Segen würde die gesonderte Erziehung der hervorragend Befähigten aber auch in den von Hause aus günstigsten Fällen sein, weil sie die — ich möchte sagen — normalen Fehler des Genies und des Talents verkleinern und oft vielleicht beseitigen könnte. Das Genie neigt zur Einseitigkeit und Engherzigkeit, das Talent zur Oberflächlichkeit. Dem Genie fehlt es häufig an der Weite, dem Talent an der Tiefe der Bildung. Das Genie interessiert sich oft nur schwer für die Bestrebungen anderer, das Talent geht häufig den geistigen Persönlichkeiten, mit denen es sich beschäftigt, nicht auf den Grund. Das Genie liest leicht zu wenig, das Talent zu viel. Gleichzeitig lebende große Forscher stehen zuweilen mit einer 'erschütternden Beschränktheit' einander gegenüber. 'Huygens' optische Wellenlehre ist einem Newton und Newtons Ansicht der allgemeinen Schwere einem Huygens unfaßbar. Und nach einem Jahrhundert haben beide gelernt, sich selbst in unbedeutenden Köpfen zu vertragen.'[1] Jean Paul sagt: 'Im Raume wirken große Männer selten einträchtig und gemeinschaftlich; aber in den Zeiten reichen sie sich alle die Hände aus der hohen Geisterwelt herunter zu einem Bau.' Warum soll aber, was in den Zeiten möglich ist, nicht auch im Raume möglich sein? Unüberwindliche psychologische Hindernisse gibt es dafür nicht. Das Genie möchte sich am liebsten immer nur mit seinen Gedanken beschäftigen und nur das aufnehmen, was sie unmittelbar fördert, das Talent sich der Gedanken möglichst vieler bemächtigen, ginge es auch auf Kosten des vollen Verständnisses. Das Genie will eben schaffen, Neues bilden, das Talent will aufnehmen, nachahmen. Das Genie findet immer Anregung bei sich, das Talent sucht sie bei anderen. Beide haben die Fehler ihrer Vorzüge. Es sind aber nicht organische Fehler, sondern nur Bildungsmängel, Fehler und Mängel der Erziehung. Gewiß auch der Selbsterziehung; aber auch zur Selbsterziehung muß einer erst erzogen werden: sie ist nur die Fortsetzung von dem, was man ihm angewöhnt hat.

Daß das Talent zur Gründlichkeit erzogen werden muß, wird jeder zugeben. Man wird vielleicht auch einräumen, daß unsere Schulen das nicht zu leisten vermögen, weil sie eben auf die Ausbildung der hervorragend Beanlagten nicht Zeit genug verwenden können, daß also wenigstens für die Talente besondere Schulen wünschenswert seien. Aber man wird wohl einwenden, das Genie dürfe man keinem Zwang unterwerfen, man müsse es möglichst gewähren lassen, es wisse selbst am besten, was ihm fromme; suche man ihm Dinge aufzudrängen, die nicht in der Richtung seiner spezifischen Veranlagung liegen, so verhalte es sich entschieden ablehnend, es 'verachte den Zaum'.

Ein solcher Einwand würde gerechtfertigt sein, wenn wir einen Zwang empfehlen würden, der den Genius töten oder lähmen müßte. Wir wollen ihn

---

[1]) E. Mach, 'Über Umbildung und Anpassung im naturwissenschaftlichen Denken'. Popul.-wissensch. Vorles. 1896 S. 248 f.

ja aber nur fördern, ihm für die spätere Zeit des Schaffens die Schwingen kräftigen statt sie beschneiden. Durch die umfassendere Bildung soll er freier werden, wir wollen ihn vor der Enge einer mangelhaften Bildung bewahren, Freiheit ist das Ziel des Zwangs, dem wir seine erste Jugend unterwerfen. Auch soll der Zwang nur so groß sein, als erforderlich ist, die notwendige tiefere Bildung zu ermöglichen. Alles, was hierzu gehört, wird aber in der Hand eines tüchtigen Lehrers von eigener geistiger Physiognomie auf einen guten Kopf in der Regel anziehend wirken und nur in den seltenen Fällen einer ganz ausgesprochen einseitigen bedeutenden Begabung passiven Widerstand erwecken und so den Pädagogen vor die von Fall zu Fall besonders zu entscheidende Frage stellen, inwieweit stärkere Zwangsmittel etwa anzuwenden seien. Jedenfalls muß der größere Teil der Zeit der Ausbildung der besonderen Fähigkeit gelten. Daß es aber in einer Zeit so fortgeschrittener Arbeitsteilung wie der unseren im Sinne höchsten Kulturinteresses liegt, den Blick der Forscher, Erfinder, Künstler, Staatsmänner, Militärs u. s. w. auch für Dinge zu schärfen, die jenseit der engeren Grenzen ihres Faches liegen, darüber kann man nicht mehr zweifeln, wenn man auf die Früchte blickt, die die Verbindung mehrerer Zweige durch einen Forscher, Künstler u. s. w. gezeitigt hat: Mathematik und Physik, Physik und Chemie, Biologie und Psychologie, Pathologie und Biologie, Volkswirtschaftslehre und Sozialwissenschaften, Natur- und soziale Erkenntnis und Kunst, Technik und Strategie u. s. w. haben in ihrer Vereinigung zu den wichtigsten Entwicklungen der letzten Jahrzehnte geführt. Auch dem Genie kann das Kärrnertum ankleben und der Zopf, wenn es den weiten Blick nicht übt. Heimatkunst, eine schöne Forderung unserer Zeit, will nicht ein Analogon zu dem Spezialistenwesen kurzsichtiger Routine schaffen, sondern mit Augen, die sich an der ästhetischen Betrachtung der Welt geschult haben, sich in das Trauliche, Kleine versenken: so wie sie jetzt und hier, in dieser kurzen Spanne Zeit und in diesem engen Raume ist, so war und ist die Welt im wesentlichen — im ästhetisch Wesentlichen — immer und überall. Ludwig Richter mußte erst Rom schauen, ehe er die innige Schönheit des heimischen Lebens fand, und von den 'Worpswedern' ist keiner in Worpswede geboren. So erblickte Galilei in der Beschleunigung der Kugel seiner Fallrinne das Gesetz, das alle konstanten Kräfte befolgen, und so war, trotzdem sie ihre Meisterschaft nur in der Beschränkung suchten, das Denken aller größten Geister immer universell gerichtet.

15. So wenig wie in intellektueller lassen sich in sittlicher Hinsicht Bedenken gegen die gesonderte Erziehung der hervorragend Begabten aufrecht erhalten. Man könnte meinen, die Trennung von der großen Menge ihrer Altersgenossen müsse sie eingebildet und hochmütig machen. Ich möchte gerade das Entgegengesetzte behaupten: die gemeinsame Erziehung birgt die Gefahr, daß die am günstigsten Veranlagten sich gewöhnen, auf die schwächeren Köpfe hinabzusehen und sich selbst zu beweihräuchern. Es ist ja doch zu natürlich: die wenigen, denen jede Unterrichtsstunde den Beweis ihrer Überlegenheit im Wissen und Können von neuem bringt, die oft genug — meistens wohl viel

zu oft — durch Wort und Tat ausgezeichnet werden, die der Lehrer in der Regel weit weniger streng behandelt und die anderseits ethisch noch wenig geschult sind: es ist doch gar nicht anders möglich, als daß diese Verwöhnten anfangen, sich für etwas Besseres zu halten und das auch die 'Büffler' und 'Streber' fühlen zu lassen. Sie auch sind es, die sich in erster Linie oft genug in ungerechter Kritik über ihre Lehrer ergehen und deren kleine Schwächen zu großen Fehlern aufbauschen. Es fehlt ihnen eben wie am Fleiß, d. h. an der sittlichen, aufopferungsfreudigen Hingabe der Person an die Sache, so auch in dieser Hinsicht an ethischer Bildung, an der besonderen ethischen Bildung, die durch ihre besonderen Fähigkeiten gefordert wird. Und sie muß ihnen fehlen, weil sich niemand so eingehend mit ihnen abgeben kann, daß man diese Beeinflussung eine Erziehung nennen könnte. Sie werden nicht erzogen, sondern nur unterrichtet, und angesichts ihrer Fähigkeiten nur notdürftig unterrichtet. Was Wunder, daß dann das Unkraut innerer Unbescheidenheit und sprichwörtlichen Gelehrtendünkels in den jungen Seelen Raum gewinnt, auf deren willigem Boden eine ernsthafte Erziehung nichts als das gute Korn der freudigen Begeisterung für Wissenschaft und Kunst und sittliche Kultur aufkommen lassen sollte! Also in der gemeinsamen Erziehung liegt der sittliche Schaden.

Vereinigen wir dagegen die hervorragend Befähigten in besonderen Schulen, so können wir vor allen Dingen in jedem Schüler den Grundstein aller Sittlichkeit legen, den Fleiß. Es gibt schlechterdings kein besseres Erziehungsmittel als ununterbrochenes Anhalten der Schüler zu treuer Arbeit. Wer arbeiten lernt, der lernt sich selbst überwinden, der muß fortwährend allerlei kleine und kleinliche Wünsche hinter einer großen Sache zurückstellen, der macht sich hart gegen die verweichlichenden Einflüsterungen des lieben Ichs, der wird Herr über den Egoismus, der lernt seinem Leben einen großen Inhalt geben, der ist schließlich nicht mehr im stande, es mit Nebensächlichkeiten und Lächerlichkeiten zu vertändeln, wie wir es geschäftige Müßiggänger noch alle Tage tun sehen, der bildet sich mehr und mehr zum Kulturträger und legt in sich den Grund zu dem höchsten Menschlichen, zu einer sittlichen Persönlichkeit.

Da ferner in den gedachten Schulen die Größenunterschiede der Befähigungen weit geringer sein würden als heute in unseren tatsächlichen, so wäre keine Veranlassung zu einer Überhebung Befähigterer über schwächer Befähigte mehr vorhanden. Es bliebe also nur noch die Sorge, daß die Zöglinge unserer besonderen Schulen mit Verachtung oder doch wenigstens mit Geringschätzung auf die Zöglinge der gewöhnlichen Mittelschulen hinabblicken möchten, eine Sorge aber, die uns ebensowenig bedenklich machen würde wie der heutige ustand, der ja genau so die Zöglinge der Mittelschulen zur Überhebung über die der Volksschulen veranlassen kann. Um solchen Gefahren zu begegnen, dazu haben wir eben den ethischen Unterricht, und dazu sollen wir haben das Beispiel hochgesinnter Lehrer. Zeigen diese niemals in irgend einer Äußerung Verachtung irgend eines Standes oder irgend einer Bevölkerungsklasse, und

nimmt jener Unterricht recht eindringlich auf die besonderen sozialen Verhältnisse der Schüler Bezug, dann wird sich der Hochmut nur noch bei den Schülern zeigen, die ihn im Elternhause eingeimpft bekommen. Es ist mir aber keine Frage, daß solche verderblichen Einflüsse noch am ehesten in den Sonderschulen für die hervorragend Begabten paralysiert werden würden, weil hier der Appell an die Einsicht viel tiefer greifen könnte und darum auch eine tiefere Wirkung tun müßte.

Nur darum die Gründung von besonderen Schulen für die guten Köpfe unterlassen zu wollen, damit sich nicht eine Kluft in der Schicht der Gebildeten auftäte, das wäre nichts anderes als falsche Gleichmacherei. Tatsächlich besteht schon jene Kluft. Wer's nicht glaubt, kann sich an zahlreichen Äußerungen unserer hervorragendsten Forscher und Künstler belehren. Es abstreiten heißt die Natur verleugnen. Überall zeigt uns das Reich der Organismen die weitestgehende Differenzierung, und jeder Mensch ist ein Stück organischer Natur. Gleich ist keiner dem andern, und darum sei es auch keiner. Es hieße auch nur den Kopf in den Sand stecken, wenn man nicht sehen wollte, daß die hervorragend Veranlagten zu allen Zeiten um das größere Maß ihrer Fähigkeiten gewußt haben. Darin liegt auch gar kein Nachteil. Der sittliche Schaden fängt erst an, wenn jemand seine größeren Gaben als ein Verdienst ansieht anstatt als eine größere Verpflichtung zu größeren Leistungen.

16. Unser bisheriges Ergebnis lautet: wir müssen für die hervorragend Befähigten aus Gründen der intellektuellen und der ethischen Bildung besondere Schulen errichten. Daß die Betrachtung der ästhetischen Bildung nichts anderes ergeben würde, versteht sich von selbst; bei der Art unseres Schulwesens lag aber keine besondere Veranlassung vor, auch darauf näher einzugehen. Es fragt sich nun, wie die geforderten Schulen einzurichten wären, wer es zu tun hätte, woher die Schüler und Lehrer zu nehmen, nach welchen Gesichtspunkten sie auszuwählen, welche Lehraufgaben zu stellen und wie die Lehrpläne zu gestalten wären.

Zunächst ist wohl einleuchtend, daß die angeführten Gründe, wenn sie auch vor allem im Hinblick auf die höhere Mittelschule aufgestellt wurden, doch für alle Arten von Schulen gelten. Selbst für die Hochschulen werden sie bestimmend sein, wenn dort nur erst der Unterricht durchgängig oder doch überwiegend ebenfalls der die Erkenntnisse durch Frage und Antwort entwickelnde geworden sein wird; übrigens besteht ja hier in der Form des Privatissimums schon vielfach etwas dem von mir Geforderten Ähnliches. Es bedarf aber auch keiner näheren Erörterung, daß der Anfang mit der höheren Mittelschule zu machen ist, und daß die natürlichen Orte für die ersten Versuche die größten Städte, die natürlichen Veranlasser also auch deren Schulverwaltungen sein werden. Wohl läge hier auch ein schönes Feld für die Privattätigkeit offen, aber wie die Dinge nun einmal liegen, dürfte ihr der Automobilsport von weit größerer Wichtigkeit sein.

17. In welchem Alter sollen die hervorragend Befähigten von ihren Altersgenossen getrennt werden? Die Antwort kann nicht zweifelhaft sein: so früh

wie möglich, sowie also ihre besondere Veranlagung erkannt worden ist. Indessen, damit ist nur ein Ziel der Entwicklung unserer gedachten Schulen ausgesprochen, für ihren Anfang aber schon darum kein Anhalt gegeben, weil die verschiedenen besonderen Fähigkeiten sich in verschiedenem Alter zeigen und in noch verschiedenerem beachtet werden. Man müßte also die Schule mit einer bestimmten Altersklasse eröffnen, etwa mit einer Untertertia. Bis dahin ist man sich in einem Lehrerkollegium wohl darüber einig, welche die besten Köpfe sind. In den unteren Klassen schwankt das Urteil nicht selten, und es sitzen da häufig Schüler obenan, die in den oberen Klassen die ersten Plätze nicht mehr behaupten können: der erste sprachliche Unterricht wendet sich so stark an das Gedächtnis, daß die gewöhnlich die ersten werden, die am leichtesten auswendig lernen.

Für die spätere Ausdehnung des Systems der Sonderschulen wäre es natürlich notwendig, Methoden auszuarbeiten, die uns Art und Größe besonderer Fähigkeiten möglichst sicher, leicht und frühzeitig erkennen lassen. Von großer Schwierigkeit dürfte das nicht sein: den leitenden Gesichtspunkt dafür gibt schon die schöne Erzählung von der Entdeckung Achills durch den listigen Odysseus.

Jedenfalls würde es aber schon heute unschwer möglich sein, in Städten wie Berlin, Breslau, Hamburg, Frankfurt u. s. w. im Laufe des zweiten Unterrichtshalbjahrs die zwanzig bestbefähigten Quartaner auszuwählen, mit denen man eine Sonderschule eröffnen könnte.

Am bequemsten wäre es ja für den Anfang, diese Schüler nur einer Art der Mittelschulen, also etwa dem Gymnasium zu entnehmen. Doch wären wohl auch keine großen Hindernisse zu überwinden, wenn man Schüler von allen drei Arten vereinigte: es müßte dann anfänglich in verschiedenen Fächern getrennter Unterricht stattfinden, bis man alle Schüler auf dasselbe Niveau gebracht hätte.

Daß die Zahl 20 für eine Klasse nicht erheblich überschritten werden darf, wenn der Unterricht für jeden zugleich strenge Erziehung sein soll, bedarf wohl keiner näheren Begründung.

18. Die Lehrer müssen wissenschaftliche Persönlichkeiten von tiefer und weiter Auffassung sein und gute pädagogische Anlage und Erfahrung besitzen. Ihr psychologisches Verständnis und Interesse muß so groß sein, daß sie im stande sind, sich ein möglichst deutliches Bild von den Anlagengemischen ihrer Zöglinge zu machen. Sie werden für jeden ein besonderes Journal anlegen und darin alle seine bemerkenswerten Eigenschaften und Entwicklungsschritte aufzeichnen. Sie gehen ununterbrochen mit ihrer Wissenschaft oder Kunst mit und sind immer bemüht, ihre neuen Einsichten pädagogisch so zu verarbeiten, daß sie damit auf ihre Schüler nachhaltig wirken können. Nur eine Persönlichkeit, die noch immer wächst, kann hervorragend veranlagte jugendliche Geister mit sich fortreißen, ihnen Führer und Berater werden.

Der Leiter der Anstalt soll ein hervorragender Pädagog sein, der im stande ist, auch noch auf Lehrer von den angedeuteten Eigenschaften erziehlich einzu-



wirken. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit liegt in der regelmäßigen Revision des Unterrichts, in der pädagogischen Beratung der ihm unterstellten Lehrer und in der Leitung der Konferenzen, in denen namentlich auch die Entwicklung jedes Schülers fortgesetzt zu besprechen ist. Für das unumgängliche Schreibwerk u. s. w. steht ihm ein besonderer Beamter zur Verfügung.

Die Zahl der Unterrichtsstunden beträgt für einen Lehrer der unteren Klassen nicht mehr als 15, für einen der oberen nicht mehr als 12, für den Leiter höchstens 6.

In der Übergangszeit sind den Lehrern, die zum Unterricht an die Sonderschule berufen werden, die daselbst erteilten Stunden doppelt auf ihre Pflichtstundenzahl anzurechnen.

Als gleichberechtigtes Mitglied gehört zu dem Kollegium ein auch psychologisch und pädagogisch geschulter Nervenarzt. Er beobachtet sämtliche Schüler und macht auf jede Abnormität, vor allem auch in ihrem geistigen Verhalten, im besonderen auch auf jede auffälligere Überanstrengung aufmerksam. Er hat darum das Recht, jeder beliebigen Unterrichtsstunde beliebig lange beizuwohnen. Auch bei der Aufnahme der Schüler in die Anstalt ist sein Urteil zu hören.

19. Die schwierigste Frage ist die nach den Lehraufgaben. Sollen die Sonderschulen auf dem Grunde des Gymnasiums oder des Realgymnasiums oder der Oberrealschule oder auf ganz neuem Grunde aufgebaut werden? Die Schwierigkeit wird aber durch folgende praktischen Erwägungen erheblich verringert.

Bei dem noch immer vorhandenen Widerstreite der Meinungen und den tatsächlich bestehenden Machtverhältnissen der einzelnen Richtungen würde die Empfehlung irgend eines bestimmten Systems zwecklos sein: nur diejenigen würden es annehmen oder nur wenig ändern, die ihm schon von Haus aus nahe stehen. Welches System also die einzelnen Städte für ihre erste Sonderschule wählen werden, das hängt von der bereits feststehenden Ansicht der jeweiligen Machthaber ab. Der hauptsächlichste Zweck der Sonderschulen, Erziehung zu gründlicher, anhaltender Arbeit und volle Anspannung der vorhandenen Kräfte, kann auch durch jedes der bestehenden Systeme erreicht werden, und darum ist die Lehraufgaben-Frage — von so außerordentlicher Wichtigkeit sie natürlich auch ist — für die gegenwärtige Lage der Dinge erst eine Frage zweiter Linie. Auch hier kann erst die Weiterentwicklung der Kultur und das pädagogische Experiment zu dauernderen Formen führen, und vielleicht werden gerade die Erfahrungen, die man an den Sonderschulen machen wird, ausschlaggebende Bedeutung gewinnen.

Indessen müssen wir doch auf ein paar Punkte hinweisen, die von keinem der anzuwendenden Systeme vernachlässigt werden dürfen, wenn sie ihrer Aufgabe, vorzügliche Führer auf allen Gebieten der Kultur zu erziehen, genügen sollen.

Vor allem ist eine tief eindringende naturwissenschaftliche Bildung zu fordern. Kann diese auch nicht ohne einen gewissen Umfang erlangt werden,

so ist doch auf diesen nicht der Hauptton zu legen. Volle Einsicht in die geistige Arbeit des naturwissenschaftlichen Erkennens und damit gründliches Versenken in die Probleme kann man an den einfacheren Beispielen aus dem Altertum und der Neuzeit ebenso lernen wie an den verwickelteren Fällen der Gegenwart: die Gründlichkeit der Bildung ist also bis zu einem gewissen Maße von ihrem systematischen Umfang unabhängig. Gewiß soll auch schon die Mittelschule einen systematischen Überblick geben, aber eben nur in den äußersten Umrissen, damit möglichst viel Zeit für die eingehendste Beschäftigung mit einzelnen Problemen gewonnen werde: nicht um sie in völliger Isolierung zu behandeln, sondern gerade um ihren Zusammenhang mit unserem Wissen und Erkennen überhaupt und ihre Bedeutung für unsere ganze geistige Stellung gegenüber dem All zum Bewußtsein zu bringen. Der Schüler muß von dem Problem tief ergriffen, geistig beunruhigt werden und nach der Lösung lechzen wie der Forscher, der es zuerst bewältigte. Die Erkenntnis muß ihm zum unvergeßlichen Erlebnis werden und das gewonnene Resultat zu einem geistigen Werkzeug, das er nun in allen in Betracht kommenden Fällen anwendet, um sich den Eindrücken der Umgebung gegenüber als Wissender zu behaupten, als geistiger Beherrscher der Welt. Er muß zum Zu-Ende-Denken erzogen werden, bis ihm der Haß der Oberflächlichkeit zum Instinkt geworden ist.

Zur Verdeutlichung nur ein Beispiel dafür, wie eine solche mehr in die Tiefe als in die Breite gehende Schulung des Denkens und Empfindens auf die Ausbildung unseres ästhetischen Geschmacks und damit auf die Entwicklung der Kunst wirken muß.

Wer nach der Weise der neueren Biologie den tierischen Körper durchweg im Zusammenhang mit seiner Funktion und seine stammesgeschichtliche Entwicklung als innige Wechselwirkung oder genauen Parallelismus von geweblichem und funktionellem Wachstum zu betrachten gewohnt ist, der fühlt sich von den Bildern der Fabelwesen, an deren Darstellung sich gerade wieder die moderne Kunst nicht genug tun kann, sehr unangenehm berührt: die biologische Unmöglichkeit wird ihm zur Scheußlichkeit; sein ästhetisches Empfinden wird ebenso gestört, als wenn er einer rohen Farbendisharmonie oder einer gewaltsamen Verletzung der Tonstimmung gegenüberstünde. Auch Kunstzeitschriften ersten Ranges scheuen sich nicht, über den 'Philister' zu höhnen, der jenen kühnen Aufschwung der Phantasie nicht zu begreifen vermöge. Sie zeigen damit aber nur, daß ihrer Phantasie auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete keine genügende Urteilsfähigkeit gegenübersteht, ohne die sie doch, wie wir gesehen haben, dauernd Wertvolles nicht leisten kann. Den alten Babyloniern wird man ein Ungeheuer mit dem Kopfe einer Schlange, den Vorderfüßen eines Panthers, den Hinterfüßen eines Adlers, einem mit Schuppen bedeckten Rumpfe und einem Skorpionsstachel am Schwanzende verzeihen: für sie ist es der natürliche Ausdruck einer jugendlich ungebändigten, kraftvollen Phantasie, die noch ohne jede Kritik schaffen darf. Uns steht das nicht mehr. Unsere Verbindungen von Menschenkörpern mit Pferdeleibern, Bocksfüßen,

Fuchsschwänzen, Vogelflügeln u. s. w. beweisen nur einen Mangel an tieferer naturwissenschaftlicher Bildung. Ein Künstler unserer Zeit muß eben zum Verständnis dieser Zeit erzogen werden, und wie wäre das möglich, ohne daß er einmal in die ganze Tiefe unserer Naturbetrachtung hinabgestiegen wäre! Also auch diejenigen Sonderschulen, die auf gymnasialer Basis errichtet werden sollen, müssen für gründliche naturwissenschaftliche Studien sorgen und zwar ebenso nach der biologischen wie nach der physikalisch-chemischen Seite hin.

Ein zweites Erfordernis für jede Art der Sonderschulen ist die Aufnahme der Psychologie in den Lehrplan und zwar, wie es ja die neuen Lehrpläne unserer Mittelschulen schon fordern, der empirischen Psychologie. Auch hier gilt das, was wir für die Naturwissenschaften bemerkten: die Vertiefung in einzelne Probleme ist wichtiger als die Breite der Auffassung. Neben der Lehre von den Empfindungen ist dabei die von den höheren geistigen Werten, den logischen, ästhetischen und ethischen, zu berücksichtigen. Von ganz besonderer Bedeutung scheint mir in Verbindung damit die eingehendere Beschäftigung mit der Biographie — einer vergleichenden Biographie —, zumal mit der Jugendgeschichte hervorragender Männer zu sein. Nichts wirkt so anfeuernd wie das Beispiel, und gerade die hervorragend Befähigten, von denen viele leicht schwanken und oft an sich verzweifeln, bedürfen seiner sehr dringend.

Weitere Forderungen sind Beschäftigung mit der bildenden Kunst und obligatorischer Unterricht nicht nur im Englischen, sondern auch im Italienischen. Endlich bedarf es wohl auch nur der Erwähnung, daß die Privatlektüre der Schüler — selbstverständlich unter weitgehender Berücksichtigung ihrer besonderen Neigungen und Interessen — geleitet und überwacht werden muß.

In den oberen Klassen wird man neben dem obligatorischen einen weit differenzierten fakultativen Unterricht einführen. Denn sowie sich die spezifische Begabung und Neigung eines Schülers zweifelsfrei gezeigt hat, muß ein erheblicher Teil der Zeit für ihre gründliche Ausbildung verwendet werden. Man muß also neben dem allgemeinverbindlichen einen besonderen wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Unterricht ansetzen.

20. Die Lehraufgabe bestimmt den Lehrplan. Soweit daher jene noch unbestimmt gelassen werden mußte, werden wir hier auch über den Lehrplan nichts völlig Bestimmtes angeben können. Die öffentliche Erörterung und die Versuche werden aber, wenn nur erst einmal der ernstliche Wille für die Gründung von Sonderschulen vorhanden ist, unschwer zu Einigungen führen. So lange wir ferner noch im Versuchsstadium sind, wird auch umgekehrt die zur Verfügung stehende Zeit über das Maß der Lehraufgaben entscheiden können. Wir wollen hier jedenfalls zunächst eine Forderung hinsichtlich der Unterrichtszeit aufstellen.

Darüber, daß die fünfte Vormittagsstunde nur von geringem Werte ist, besteht wohl nirgends ein Zweifel. Viele Praktiker, vielleicht die meisten, urteilen ähnlich auch über den wissenschaftlichen Nachmittagsunterricht. Weit strenger lautet das Urteil der Ärzte und derer, die auf sie hören: die fünfte

Stunde und der Nachmittagsunterricht sind für das Nervensystem Gift und ein Hemmnis für die gesunde körperliche Entwicklung. Jedenfalls ist wohl sicher, daß ein Schüler, der an einem Vormittag fünf Stunden mit voller Anspannung geistig gearbeitet hat, zuviel getan hat; und daß die Schäden des heutigen Systems sich nicht noch drastischer äußern als in der geringen Aushebungsziffer, das liegt eben nur daran, daß die Jugend jede Gelegenheit benutzt, um in der Aufmerksamkeit nachzulassen und den Geist zu entlasten, Gelegenheiten, wie sie sich bei den vielfach überfüllten Klassen und bei der verschiedenen Individualität der Lehrer mehr oder weniger in jeder Stunde bieten.

Da wir nun für unsere Sonderschulen nur kleine Klassen und auserwählte Lehrer haben, würde die fünfte wissenschaftliche Stunde verderbenbringend wirken, zumal wir bei den hervorragend befähigten Schülern nur allzuoft mit einem zarteren, empfindlicheren Nervensystem rechnen müssen. Wir dürfen daher nur vier wissenschaftliche Stunden für den Tag ansetzen. Diese werden bei einer Dauer von 50 Minuten und mit Pausen von 10 bis 20 Minuten ohne Schaden ertragen werden. Wir fordern aber von unseren Schülern weiter eine angespannte häusliche geistige Tätigkeit, die in den oberen Klassen auf etwa drei Stunden für den Tag — die schwierigere Privatlektüre eingeschlossen — anwachsen wird. So reichliche sitzende Lebensweise müßte gerade in den jugendlichen Jahren die Entwicklung des Körpers hemmen, wenn wir nicht ein volles Gegengewicht schüfen. Für täglich zwei Stunden körperliche Tätigkeit in freier Luft, teils zu straffem Turnen, teils zu Lauf- und Ballspielen verwendet, muß daher der Lehrplan sorgen. Dann brauchen wir, auch wenn wöchentlich noch zwei Stunden Gesangs- und zwei Stunden Zeichenunterricht und für einzelne noch Privatunterricht in Musik, im naturwissenschaftlichen Experimentieren u. s. w. dazutreten, keine Überbürdung zu befürchten.

Wir setzen als Lehrer lauter tüchtige Pädagogen voraus, die die Zeit voll auszuwerten und das Unwesentliche und Nebensächliche möglichst auszuschalten verstehen. Diesen wird es mit lauter hervorragend befähigten Schülern auch in wöchentlich 24 statt 30 wissenschaftlichen Stunden gelingen, in jedem Jahr zwei Jahrespensen der gegenwärtigen Mittelschule zu erledigen. Ich halte es sogar für wahrscheinlich, daß ohne Überanstrengung noch mehr geleistet werden kann. Schon jetzt, bei der notgedrungenen systematischen Vernachlässigung stellen die guten Köpfe ihre Aufgaben häufig in weniger als der Hälfte der Zeit fertig, die das Gros darauf verwenden muß. Nehmen wir daher, wie oben geschehen, an, daß die Sonderschule mit einer Untertertia beginne, so würde bereits in Untersekunda das Pensum der gegenwärtigen Prima erledigt werden. Wie viel leichter, wenn die Sonderschule — was höchst wahrscheinlich ist — noch früher einsetzen könnte! Jedenfalls dürfen wir annehmen, daß die Zeit vom vollendeten 15. bis zum vollendeten 18. Lebensjahre für Studien frei wird, die heute erst auf der Hochschule getrieben werden. Wir brauchen nicht auszuführen, was das bei strenger Zucht unter kundiger Führung bedeutet — bei strenger Zucht, die in diesen jungen Jahren sehr wohl mit der Freiheit verträglich ist, die wir dem Talent und noch mehr dem Genie gewähren müssen.

Beide Arten der guten Köpfe werden sich auf unseren Sonderschulen viel glücklicher und freier fühlen als auf den heutigen, die gar nicht für sie gemacht sind. Ihr reger, so leicht für alles Hohe und Schöne entflammter Geist wird nicht mehr mit seltnen und mageren Brocken fürlieb nehmen müssen, er braucht sich nicht mehr den größten Teil seiner Zeit mit Dingen abzugeben, die ihn nur wenig fesseln, und wird dauernd von dem frohen Gefühl voll angespannter und gut verwendeter Kraft beseelt sein. Völlige Freiheit muß er in der Wahl des Gegenstandes haben, dem er sich später ausschließlich widmen will. Er darf auch umsatteln. In Obersekunda und Prima soll nur noch zwei Stunden täglich allgemeinverbindlicher Vormittagsunterricht stattfinden, die übrigen beiden Stunden sind wahlfrei, müssen aber natürlich auch besetzt werden. So darf sich der junge Geist zum größten Teil dem widmen, wozu ihn Anlage und Neigung bestimmen, und wird doch nicht die Gefahr der Einseitigkeit und Engherzigkeit laufen.

Aus dem Dargelegten ergibt sich auch, wie man ohne große Umstände mit dem Unterricht beginnen kann. Hat man sich für eins der bestehenden Unterrichtssysteme entschieden, dann fange man mit den ausgewählten zwanzig Schülern, die die Quarta absolviert haben, das Pensum der Untertertia an. Alles weitere findet sich leicht. Es liegt somit weder in den Lehraufgaben, noch im Lehrplan ein ernstliches Hindernis für die baldige Eröffnung von Sonderschulen, und so bleibt nur noch die finanzielle Möglichkeit zu erörtern übrig.

21. Summieren wir die Lehrergehälter einer Mittelschule, die Ausgaben für Bedienung, Heizung, Ergänzung und Instandhaltung der Lehrmittel und den Mietswert der Schulgebäude — alles auf ein Jahr berechnet — und dividieren wir die Summe durch die Zahl der im Jahr erteilten Unterrichtsstunden, so erhalten wir als die Kosten der einzelnen Stunde wohl etwas weniger als sechs Mark. Berücksichtigen wir, daß die Lehrer unserer Sonderschulen ein höheres Gehalt beziehen, im Durchschnitt jedenfalls auch etwas älter als die Lehrer der heutigen Mittelschulen sein, vor allem aber zu einer erheblich geringeren Stundenzahl verpflichtet sein würden, so müssen wir die Kosten für die einzelne Stunde an einer Sonderschule wesentlich höher ansetzen, gewiß aber auf nicht mehr als zwölf Mark. Rechnen wir dann wöchentlich 36 Stunden für jede Klasse, ferner das Jahr zu 41 Schulwochen und die Anstalt erst einmal zu sechs Klassen (Untertertia bis Oberprima), so kommen wir für die jährlichen Gesamtkosten der Anstalt auf rund 100000 Mark. Bei 120 Schülern, die das übliche Schulgeld von 130 Mark zahlten, würden etwa 15000 Mark abzuziehen sein, so daß etwa 85000 Mark jährlich zu decken wären. Für jede nach unten angegliederte Klasse würde noch nicht der sechste Teil dieser Summe, also gewiß noch nicht 14000 Mark hinzuzufügen sein. Veranschlagen wir somit die Kosten einer Sonderschule auf 100000 bis höchstens 120000 Mark — der fakultative Unterricht in den oberen Klassen würde, solange es nur eine Sonderschule in einer Stadt gäbe, einige Mehrkosten veranlassen —, so werden wir gewiß sagen dürfen, daß sie den für unsere Kultur zu erwartenden Vorteilen gegenüber kaum ins Gewicht fallen können. Es wird

bei weitem noch nicht das Doppelte dessen betragen, was heute Stadt oder Staat für ein großstädtisches Gymnasium aufwenden. Da übrigens der Staat mindestens ein ebensogroßes Interesse an diesen Schulen hat wie die betreffende Stadt, so wäre es nur billig, wenn er sich mit ihr in die Kosten teilte. Wir werden aber im folgenden einen Weg kennen lernen, der die Unterhaltung von Sonderschulen ohne jede Aufwendung neuer Geldmittel ermöglichen würde.

22. Er zeigt sich, wenn wir schließlich noch einen Blick auf die Folgen werfen, die die Einrichtung unserer Sonderschulen nach sich ziehen wird. So weit ich sie überblicke, sind es durchweg segensreiche.

Zunächst würden sie einen einfachen Weg zur Lösung der Überbürdungsfrage weisen. Wie noch eben der Nürnberger internationale Kongreß für Schulhygiene gezeigt hat, stehen sich hier Ärzte und Schulmänner schroff gegenüber. Ich denke aber, daß eine Verständigung auf folgender Grundlage möglich ist. Die fünfte Vormittagsstunde und überhaupt die fünfte wissenschaftliche Stunde ist für alle Schüler zu viel, ganz besonders aber für die jüngeren, von Quarta abwärts. Würden sich die Schüler in allen Stunden so aufmerksam und fleißig verhalten, wie es gefordert wird, so wäre in Anbetracht unserer heutigen Stundenpläne geradezu Gefahr im Verzug. Ich bin davon fest überzeugt und spreche das auf Grund einer sechzehnjährigen Unterrichtstätigkeit an Mittelschulen und auch auf Grund von Erfahrungen an meinem eigenen Knaben aus. Soweit müssen wir der Behauptung der Ärzte, daß unsere Schüler überbürdet sind, zustimmen. Wir dürfen aber, abgesehen von jener Selbstentlastung durch Abspannung der Aufmerksamkeit, nicht vergessen, daß ein erheblicher Ausgleich wieder dadurch geschaffen ist, daß die gut Befähigten auf ihre häuslichen Arbeiten verhältnismäßig nur wenig Zeit, die obere Schicht der Mittelbefähigten jedenfalls nicht übermäßig viel zu verwenden braucht. Daraus versteht sich, daß die Schulmänner in der Mehrzahl jede Überbürdung abstreiten. Indessen müssen wir auf alle Fälle die untere Schicht der Mittelbefähigten und die Fleißigen der Schwachbefähigten als überbürdet bezeichnen. Am meisten die letzten des Mittelguts. Sie sind alle fünf Stunden hindurch voll angespannt, denn jeder Lehrer wendet sich naturgemäß größtenteils immer wieder an sie, und gerade ihr häusliches Arbeiten wird er am meisten und eingehendsten kontrollieren. Unter ihnen finden sich auch vorzugsweise die Opfer des Privatunterrichts, des Unverstands der Eltern und des 'guten Herzens' der Lehrer: sie werden oft solange gepreßt, bis sie zur Not noch für 'reif' erklärt und in die nächste Klasse hinübergeschoben werden, wo die Quälerei von neuem beginnt. Ist in diesem System Vernunft? Und liegt etwa darin ein Trost, daß eine große Zahl der Schüler, und darunter die bestveranlagten, sich durch Unaufmerksamkeit und, rechtbenannt, durch Faulheit — beides wird durch häufige Überfüllung der Klassen noch besonders begünstigt — gegen die Folgen der Überbürdung schützen?

In weitem Maße könnte man nun dadurch Abhilfe schaffen, daß man die fünfte — in den unteren Klassen entsprechend die vierte — Stunde beseitigte.

Es ist aber wohl zu verstehen, daß man sich an den verantwortlichen Stellen scheut, diesen Schritt zu tun. Mit der fünften Stunde müßte ja auch nahezu der fünfte Teil der Lehraufgaben geopfert werden, und statt mit dem Pensum der Prima müßte man die Mittelschule etwa mit dem Pensum der jetzigen Obersekunda schließen. Würden wir dann noch im stande sein, unser Hochschulwesen so wie es ist aufrecht zu erhalten, und könnten wir dann noch unsere wissenschaftliche und technische Höhe behaupten? Hängt also nicht in einem bedeutenden Grade unsere Kultur- und Weltstellung von der umfangreichen Arbeit ab, die auf unseren Mittelschulen trotz allem geleistet wird?

Wer möchte sich der Schwere solcher Bedenken entziehen! Wie leicht würde sich aber die Frage durch die Einführung der Sonderschulen lösen lassen! Wenn auch nur zehn solcher Schulen bestünden — es sind aber ohne nennenswerte Opfer schon heute weit mehr möglich —, so würden diese jährlich 200 Abiturienten entlassen. Nehmen wir an, daß davon 25% nicht zur weiteren oder zur vollen Entwicklung kämen, und daß die übrigen nach Absolvierung der Hochschule und nach weiterer Vorbereitungszeit auch nur zwanzig Jahre durchschnittlich ihrem Berufe obliegen werden, so gewährleisten uns jene zehn Anstalten allein schon einen ununterbrochenen Bestand von 3000 vorzüglich ausgebildeten Männern hervorragender Beanlagung. Das bereits würde hinreichen, uns ohne alle Bedenken an die Herabsetzung der Stundenzahl in den gegenwärtigen Mittelschulen gehen zu lassen und damit die Frage der Überbürdung, soweit sie durch die Institutionen bedingt ist, aus der Welt zu schaffen. Übrigens bin ich durchaus der Ansicht, die wieder auf dem internationalen hygienischen Kongreß zum Ausdruck gekommen ist, daß sich trotz der Verkürzung der Unterrichtszeit das heutige Höhenziel des Pensums durch Fortlassen unwesentlicher und nebensächlicher Zwischenstücke völlig aufrecht erhalten läßt. Streichen wir alles Überflüssige und befestigen und vertiefen wir das unbedingt Notwendige, dann werden wir unsere Primaner auch ohne die fünfte Stunde noch besser vorbereitet zur Hochschule entlassen können als heute, denn das Niveau der wahren Bildung wird dann auch für die Mittelbefähigten erhöht sein, und die gewonnene Zeit kann ebenso, wie wir es für die Sonderschulen forderten, zu körperlichen Übungen und damit zum Ausgleich der Schäden der sitzenden Lebensweise verwendet werden.

23. Ein weiterer Vorteil fiele uns dabei in den Schoß, der schon angedeutete, daß die Schulverwaltungen die ganze Reform in weitgehender Unabhängigkeit von den Finanzverwaltungen durchführen könnten. Für jede fortfallende wissenschaftliche Stunde würden etwa fünf Mark gespart, das betrüge für die Doppelgymnasien je 20000 Mark, also für die 25 Vollanstalten Berlins rund 500000 Mark im Jahr, für die 13 oder 14 Realschulen noch etwa 100000 Mark. Die Vermehrung, die der Turnunterricht erfahren müßte, und die Beaufsichtigung des täglichen Spiels würden wohl mit zwei Fünfteln dieser Summen zu bestreiten sein — es lassen sich ja immer mehrere Klassen wenigstens für eine Reihe der Stunden ohne Schaden kombinieren —, so daß man wenigstens 360000 Mark zur freien Verfügung hätte, also die Kosten für drei Sonder-

schulen. Die Vororte Berlins sind dabei nicht gerechnet. Sie würden zusammen auf dieselbe Weise leicht noch eine Sonderschule einrichten können. Für ganz Preußen ergeben sich etwa folgende Zahlen. Die 400 Vollanstalten könnten durch Fortfall der letzten wissenschaftlichen Stunde etwa 4 Millionen, die 200 Nichtvollanstalten 1 Million Mark ersparen. Nehmen wir wieder drei Fünftel davon für Sonderschulen, so lassen sich ohne Aufwendung neuer Mittel 25 dieser Schulen unterhalten. Nicht einmal Bau und Unterhaltung der Schulgebäude würden Opfer kosten, da wir ja ihren Mietswert in unserm obigen Überschlag mit einbezogen haben. Die ganze Angelegenheit würde so beinahe zu einer internen Sache der Schulverwaltungen. Nur für die Übergangszeit müßten größere Mittel bereit gestellt werden, da sich natürlich die — infolge Fortfalls der fünften wissenschaftlichen Stunde nötigwerdende — Verringerung der Zahl der Oberlehrer nur allmählich durchführen ließe. Ginge man aber mit der Reform provinzweise vor und griffe man zu dem für solche einmaligen Aufwendungen naturgemäßen Hilfsmittel der Anleihe, so könnte von einer erheblichen Belastung des Budgets keine Rede sein.

24. Wie sich die Überbürdungsfrage mit der Einführung der Sonderschulen mühelos löst, so bekommt dadurch die Oberlehrerfrage von selbst ein freundlicheres Gesicht. Die ehrenvolle Berufung an eine Sonderschule würde vielen Kollegen einen bedeutungsvolleren Wirkungskreis eröffnen, als das die gegenwärtigen Verhältnisse erlauben. Eine volle Sonderschule würde wenigstens 15 Lehrer benötigen. Da nun allein in Preußen bei Durchführung der ganzen Reform schon heute 25 solcher Anstalten ohne zu große Opfer gegründet werden könnten, so würden sich die Aussichten auf Beförderung erheblich verbessern. Die weiteren Rückwirkungen auf die soziale Stellung des Oberlehrerstandes verstehen sich von selbst.

25. Wir können hier nicht von der Ausdehnung des vorgeschlagenen Systems auf die Nichtvollanstalten unter den Mittelschulen, auf die Seminare, Töchterschulen und Volksschulen und auch nicht von den Folgen für den Hochschulunterricht handeln, so überzeugt wir auch sind, daß die Entwicklung in dieser Richtung heilsam und unvermeidlich ist. Nur ein näher gelegener Punkt mag noch kurz berührt werden.

Sowohl für die ersten zu gründenden Sonderschulen wie für alle späteren Vollanstalten muß dafür gesorgt werden, daß nur solche Schüler darin aufgenommen werden, die voraussichtlich die ganze Anstalt durchmachen. Für hervorragend Befähigte, die schon früher ins bürgerliche Leben eintreten wollen, würden entsprechende Nichtvollanstalten zu gründen sein. Sollte sich herausstellen, daß Schüler dieser letzteren in hinreichender Zahl noch ihren Bildungsgang fortzusetzen wünschen, so wären für diesen Zweck besondere Ergänzungsanstalten zu gründen. Mir scheint das darum von großer Wichtigkeit, weil in unseren vollen Sonderschulen so weit wie nur möglich im Unterricht individualisiert und der ganze Entwicklungsgang der Zöglinge möglichst von Anfang an unter derselben Leitung stattfinden soll. Ein großer Teil des Erfolges muß von dem persönlichen Verhältnis abhängen, in dem die Schüler zum

Lehrerkollegium ihrer Anstalt stehen. Umschulungen werden ja nie ganz zu vermeiden sein, aber je weniger sie eintreten, um so besser. Es muß auch aufs strengste an einer bestimmten Höchstzahl der Klassenplätze, also etwa 20 festgehalten werden, selbst wenn sich im einzelnen Fall Härten ergeben sollten. Liegen ganz besondere Ausnahmefälle vor, so dürfte nur die Entscheidung des Ministers eine vorübergehende Abweichung von der Norm gestatten. Bei den Nichtvollanstalten und allen anderen Sonderschulen mit Ausnahme der Seminare wird es kein Bedenken haben, die Klassen stärker zu besetzen.

26. Unsere wirtschaftliche Lage erlaubt es nicht, jeden gut befähigten Kopf zur vollen Entwicklung zu bringen. Ja es fragt sich, ob wir in der Gewähr unserer Schulbildung nicht schon erheblich über unsere Verhältnisse hinaus leben. Trotzdem müssen wir auch heute schon dahin streben, jedes große Genie und womöglich auch jedes erstklassige Talent selbst in den untersten sozialen Schichten aufzufinden, um es für das Vaterland und die Menschheit zu erziehen. Die Sonderschulen werden uns dazu helfen. Sie werden die Anregung und den Stoff geben für eine gründliche Psychologie der hervorragenden Befähigungen und für die Aufsuchung von Methoden zur frühzeitigen Entdeckung der hohen Grade jener Anlagen. Die Zentralstelle für die Beaufsichtigung der Sonderschulen, aber auch jede Sonderschule selbst wird zugleich eine naturgemäße Stelle sein, an die sich jeder wenden kann, der sich besonders befähigt fühlt. Welche Folgen hätte es z. B. für Hebbels Bildungsgang und Schaffen haben können, wenn er, der sehnsüchtig Suchende, der sich schließlich an Uhland wandte, eine solche Zuflucht gehabt hätte! Die Mittel, die der Staat und Private für die Auffindung des verborgenen Genius und für seine Ausbildung bereit stellen würden, wären am besten angewandt und trügen tausendfältige Frucht. Fingieren wir den Fall, daß wir die Sicherheit hätten, durch Sammlungen von Geldmitteln einen neuen Goethe auffinden und zur Entfaltung bringen zu können, würden wir nicht bald über Millionen verfügen? Diese Fiktion kann aber durch Einführung der Sonderschulen zur Wirklichkeit gemacht werden; eine Entwicklungsstufe unseres Schulwesens ist denkbar, auf der uns kein größeres Genie mehr entgehen kann.

27. Wir leben in einem sozialen Zeitalter, das eine offene Hand hat für die Enterbten des Glücks. In einer Zeit, wo das theoretische Christentum unsicherer steht als zu irgend einer früheren, wächst das praktische mächtiger empor als je. So haben wir denn auch in Deutschland seit mehr als 30 Jahren Nachhilfsklassen und -schulen für geistig zurückgebliebene Kinder. Heute bestehen deren nahezu in 170 Städten, enthalten in mehr als 580 Klassen etwa 12000 Kinder, und schon erheben sich Stimmen, die für diese Schwachsinnigen die tüchtigsten Lehrkräfte verlangen. Gewiß liegen hier die lautersten und menschlich schönsten Motive vor. Geht uns da aber nicht das stürmische Herz mit dem nüchtern abwägenden Verstande durch? Verdienen die Hochbegabten, die, von ihrer Umgebung unverstanden, den göttlichen Funken verglimmen lassen müssen, nicht weit mehr Mitleid als jene geistig Enterbten, aber um ihren Mangel doch nur sehr undeutlich Wissenden? Und fassen wir das Ganze ins Auge,

die Entwicklung der Menschheit zu immer höheren Formen: könnte da ein Zweifel sein, wen wir zu opfern hätten, falls wir einen von beiden opfern müßten, den Schwachsinnigen oder den Genius? Dann ist aber auch klar, daß wir vor allem für den Genius sorgen müssen und danach erst für den Unbegabten: er hat den ersten Anspruch auf die besten Schulen und die besten Lehrer.

28. Sorgen wir uns nicht, daß der Fortschritt zu stark beschleunigt werden könnte! Noch immer hat er selbst die Wunden geheilt, die er schlug. Was hat man nicht alles von den Eisenbahnen und den gewerblichen Maschinen gefürchtet! Möchten wir aber einen einzigen der Schritte rückgängig machen, die uns diese Erfindungen haben vorwärts tun lassen? Je mehr Fähigkeiten ersten Ranges ausgebildet werden, desto vernünftiger wird die Weiterentwicklung vor sich gehen, desto mehr wird man alle Möglichkeiten ins Auge fassen, desto mehr sich auf alle Schäden der Übergänge einrichten, desto schneller den unvorhergesehenen abhelfen.

Bedenken wir dagegen den Wettkampf der Völker! Das Volk wird im Vorsprung sein, das über die größten Intelligenzen und Charaktere verfügt. Das Material, aus dem diese gebildet werden, ist in allen Völkern, wenigstens in allen Kulturvölkern gleich. Erst die Erziehung bringt die Differenzierung. Unser Schulwesen ist das erste der Welt. Es wird es aber nur dann bleiben, wenn es den allen Kulturvölkern unausweichlich bevorstehenden Schritt zu den Sonderschulen zuerst tut und damit beginnt, der ungeheuren Verschwendung am besten Nationalvermögen zu steuern. Nur dann werden wir uns behaupten, wenn wir mit unserm kostbarsten Gut ökonomisch verfahren. Wenn wir hier nicht sparsam sind, wird alles sonstige Sparen bald nur Pfennigfuchserei sein.



ZUR FRAGE DES NACHMITTAGUNTERRICHTS

Von Richard Le Mang

In Verbindung mit anderen Fragen der Schulgesundheitslehre ist auch die des Nachmittagunterrichts behandelt und seine Abschaffung vielfach gefordert worden. Es werden ihm eine Menge Übel nachgesagt und von seinen Gegnern statistisch beleuchtet, die von den Freunden abgeleugnet werden, besonders mit dem Hinweise auf die Unvollkommenheit einer derartigen Statistik. In diesem Kampfe scheint mir aber eines ganz übersehen zu werden, das nach meiner Meinung den Hauptpunkt bildet und zugleich den, wo sich Gegner und Freunde treffen und verständigen können: Die Frage des Nachmittagunterrichts ist eine Großstadtfrage. Für kleine und mittlere Städte kommt sie gar nicht in Betracht, während sie für die Großstadt allerdings sehr wichtig ist.

Sie hat nun zwei Ursachen: die Schwächlichkeit der Großstadtkinder und ihr Leben und ferner die weiten Entfernungen.

Niemand wird leugnen können, daß die Kinder der Großstadt durchschnittlich schwächlicher sind als die des platten Landes oder der kleinen Städte. Wie viele Sextaner leiden an Bleichsucht und Blutarmut, an Nervosität und anderen Übeln, an Dingen, die einem Landjungen — um diesen Ausdruck zu brauchen — auch dem Namen nach fremd sind. Ein frischer, strammer Junge fällt unter der Zahl der Sextaner sofort auf, und so ein Landjunge hebt sich mit seinem sonnengebräunten Gesicht von seinen blassen Kameraden ebenso ab wie ein Indianer von den Bleichgesichtern. So kommt es auch, daß die ersten Schuljahre besonders die Großstadtkinder viel mehr angreifen als die Landjugend, haben sie doch nichts zuzusetzen wie jene. Es ist eine stehende Klage der Eltern, daß die Sextaner und Quintaner so sehr von der Schule angestrengt werden, und daher rühren auch die Beobachtungen der Ärzte. An diesen Klagen kann die Schule nicht ruhig und gelassen vorbeigehen. Sie kann das um so weniger, da die Großstadt den Schülern nicht die Möglichkeit bietet, sich von den Anstrengungen ordentlich zu erholen, die ihnen der Unterricht selbst zumuten muß.

Das Leben der Schüler außerhalb der Anstalt gibt den Kindern nicht die nötige Erholung und Kräftigung. Es sind nur sehr wenig Familien, die einen Garten als Tummelplatz für die Kinder besitzen. Auf der Straße können sich die Jungen doch auch nicht herumtreiben, so bleiben sie zu Hause und lesen. Sie hocken in irgend einer Ecke, drücken die Nase fest aufs Buch, hören und sehen

nicht, sitzen so stundenlang bis tief in die Dämmerung, verderben sich die Augen und tun so ziemlich das Gegenteil von dem, was ihnen nützlich wäre. Daher kommt zumeist die große Zahl der Brillenträger auf unseren höheren Schulen. Ich habe mehrere Jahre mir im Sommer und im Winter von Quintanern für etwa je eine Woche genau aufschreiben lassen, wie sie ihre Zeit verbracht haben. Es war kennzeichnend für die Großstadt, wie wenige eine regelmäßige körperliche Bewegung hatten. Wenn's hoch kam, gingen sie mit den Eltern ein Stündchen spazieren. Es wird aber doch niemand einen solchen zahmen Spaziergang durch die Straßen der Stadt als genügend für einen Jungen dieses Alters ansehen wollen. Für die überwiegende Mehrzahl ist der Schulweg die einzige körperliche Bewegung. Was kann aber so ein Weg mitten durch das Gewühl, den Staub und den Lärm der Großstadt für Kräftigung und für Erholung bieten? Im Gegenteil, er strengt an — es braucht nur einer eine zeitlang neben einem ratternden und kettenklirrenden Lastwagen hergehen zu müssen — und er zerstreut. Gewiß fördert er die Gesundheit nicht, und je weniger oft ein Kind ihm ausgesetzt ist, um so besser ist es. Das hat ja gerade in den Großstädten zum zusammengelegten Unterricht geführt, der schlechte Schulweg und die Entfernungen.

Große Einrichtungen können nicht mit der schnellen Entwicklung des Lebens Schritt halten. Sie werden immer mehr und mehr hinter ihr zurückbleiben, und so entstehen Spannungen, die allmählich stärker und stärker, zuletzt als unerträglich von allen empfunden werden, bis endlich ein Ausgleich mit dem Leben geschaffen wird. Unser Schulwesen ist in einer solchen Zeit der Spannung. Das erklärt uns die vielen Versuche und das laute Rufen nach Reform. Wie nun seiner Zeit die Kirche mit der rein äußerlichen Entwicklung der Städte nicht mitgegangen ist, sondern die alten Parochien beibehielt, wodurch jene Riesengemeinden entstanden, die dem Pfarrer jede persönliche religiöse Einwirkung unmöglich machten und so die Entfremdung der Massen bewirkten, so hat man auch gerade in den Großstädten viel zu wenig höhere Schulen. Während sich die Einwohnerzahl in den letzten fünfundzwanzig Jahren meist verdoppelt hat, sind doch nur ein bis zwei Gymnasien oder Realgymnasien neugegründet worden. Die Folge davon ist die stete Überfüllung und der weite Schulweg.

Wie der weite Schulweg in der Großstadt für die Frage des Nachmittagunterrichts entscheidend ist, mag folgendes Beispiel zeigen. Von 42 Schülern einer Klasse wohnen in nächster Nähe der Schule 3 (Schulweg 5 Minuten), nahe an ihr außerdem noch 6 (Schulweg 10 Minuten); 8 haben eine Viertelstunde, 10 schon gegen 20 Minuten zu gehen. Ungefähr eine halbe Stunde zur Schule haben 4 Schüler und 7 etwa dreiviertel Stunde. Eine Stunde und darüber wohnen 2 entfernt, und 2 Schüler kommen mit der Eisenbahn von auswärts. Die Mehrzahl der Schü[illegible] einen verhältnismäßig weiten Schulweg. Beim Nachmittagunt[illegible] sie mindestens $1\frac{1}{2}$, 2, 3 und noch mehr Stund[illegible] sie ja die Straßenbahn benutzen, aber die Er[illegible]deutend. Jedenfalls wird sie auch bei

weiteren Entfernungen nicht viel mehr als 15—20 Minuten ausmachen. Es gibt in jeder Klasse mehrere Schüler, die dreiviertel Stunde auf der Straßenbahn sitzen müssen. Das macht beim Nachmittagunterricht täglich 3 Stunden. Ist nun nur eine zweistündige Mittagpause, so muß anderthalb Stunde verfahren werden. Das sind Mißstände, die eben zum Zusammenlegen des Unterrichts geführt haben. Es ist das aus der Not entstanden und ist ein Notbehelf. Denn eigentlich heißt es den Teufel mit Beelzebub vertreiben. Fünf Stunden hintereinander Unterricht ist für einen kleinen Schüler unbedingt zu viel und zu anstrengend. Und nun bindet man diese Last eben unseren Großstadtkindern auf. Die Folgen zeigen sich schon. Obwohl doch mehr Zeit zur Erholung und Kräftigung da ist, verstummen die Klagen der Eltern und Ärzte nicht. Im Gegenteil! Es fehlen nicht weniger Schüler als früher, und die Beurlaubungen in Bäder und zu Erholungsaufenthalten sind auch nicht zurückgegangen. Das ist sehr natürlich: man frage nur einmal in den Familien nach, wie der zusammengelegte Unterricht die Sextaner und Quintaner angreift. Wie oft kommen sie todmüde nach Hause, mit Kopfschmerzen geplagt. Wie mancher muß sich vor dem Essen noch etwas hinlegen, kann vor Erschöpfung nicht richtig zu Mittag essen. An freien Nachmittagen gibt sich das wieder; sonst aber bringen sie die Kopfschmerzen mit in die Schule, und insofern halte ich die Statistik der Kopfschmerzen bei den jungen Schülern für durchaus richtig. Einen Unterricht aber, der in dieser Weise unmittelbar schädigend wirkt, können wir doch nicht als gut und richtig bezeichnen. Es muß hier gebessert werden. Aber wie?

Es öffnen sich hier drei Wege. Der eine wäre, die Schulen zu teilen, d. h. ihre Zahl durch Teilung zu verdoppeln und sie über die Stadt möglichst gleichmäßig zu verteilen. Das ist jetzt natürlich unmöglich der hohen Kosten wegen.

Der zweite Weg wäre, in den verschiedenen Stadtteilen Untergymnasien zu errichten, die drei Klassen von Sexta bis Quarta umfassend. Da in diesen drei Klassen Gymnasium und Realgymnasium fast gleich sind, so könnten sie als gemeinsamer Unterbau für beide Schulgattungen verwendet werden.

Den dritten Weg halte ich für geeigneter und im Interesse unserer Jugend für besser. Ich habe oben gezeigt, daß unserer Großstadtjugend die körperliche Ausarbeitung fehlt, deren sie doch mehr bedarf als die Landjugend. Nun kann ihr das Elternhaus diese körperliche Kräftigung nicht gewähren eben infolge der Großstadtverhältnisse. So muß unbedingt von der Öffentlichkeit, sei es von der Schule, sei es auf andere Weise, etwas geschehen. Unsere Knaben müssen jeden Tag eine Stunde turnen, sie müssen täglich auch im Schwimmen oder in Schlittschuhlaufen, in Spielen und Märschen sich tummeln und kräftigen. Wie sehr das auch für die Schüler der oberen Klassen nötig ist, darauf möchte ich nur bei einem Punkte hinweisen. Durch die einseitige Ausbildung, durch die reichliche Ernährung, oft Überernährung, und durch den Alkohol werden unsere Schüler Gefahren in sexueller Beziehung ausgesetzt, die wir uns nicht groß genug vorstellen können. Wenn die Schule dem Leben des Schülers gegenüber in fast völliger Unwissenheit sich be-

findet — man vergleiche die Lebenserinnerungen des preußischen Kultusministers Bosse in den Grenzboten — so hat sie erst recht keine Ahnung von dem Tiefstande unserer Schüler der höheren Klassen in sexuellen Dingen. Dagegen helfen nicht Belehrungen oder gar Vorträge vor Sekundanern und Primanern, hier hilft am besten Turnen, Schwimmen und Spielen in freier Luft. Soll das durchgeführt werden, so muß der Nachmittagunterricht fallen, und aus diesem Grunde trete ich für dessen Beseitigung ein.

Wissen ist Macht! Das ist ein sehr schönes und wahres Wort. Leider hat man's zum Schlagworte gemacht und unser ganzes Bildungswesen darnach eingerichtet. Dabei hat man noch das Bestreben, in der Schule alles zu lehren, als ob der Mann nicht im Leben erst recht lernen müßte. Und im Leben kommt's immer und immer wieder darauf an, was einer kann, und nicht, was einer weiß. Das ist ja auch so eine Gassenweisheit, aber leider handeln wir nicht darnach. Ob die Jugend wöchentlich ein paar Stunden länger auf den Schulbänken hockt, das macht fürs Leben gar nichts aus. Und ob der Quintaner oder der Quartaner in einem Fache wöchentlich 8 oder 6 Stunden hat, das hat für sein Wissen und Können in der Prima gar keine Bedeutung. Wohl aber ist's für sein ganzes Leben von Bedeutung, ob er als schwächlicher, bleichsüchtiger, kränklicher Mensch sich durchs Gymnasium durchgequält hat, oder ob er seinen Körper gekräftigt, ob er ein fester Kerl, ein fixer Junge geworden ist. Unsere Zeit ruft nach Männern, wir klagen über Nervosität, Willensschwäche, Feminismus — aber wir züchten alles das selbst. Man sah und sieht oft noch halb mitleidig auf das Kadettenhaus herab, aber das eben hat uns die Männer gegeben. General von Liebert sagt von seiner Jugend, er sei nicht mit großem Wissen vom Kadettenhause abgegangen, aber mit einem gesunden und gestählten Körper und mit Lust zum Lernen. Er habe bald gemerkt, was ihm noch fehle, und habe das nachgeholt. Wenn unsere Abiturienten das Gymnasium verlassen, suchen sie baldmöglichst recht viel zu vergessen und nichts hinzuzulernen.

Darum schaffen wir in der Großstadt eine gesunde, frische Jugend. Lassen wir sie täglich turnen, schwimmen, spielen. Seien wir dabei nicht ängstlich mit ein paar Schulstunden mehr oder weniger und heben wir ruhig den Nachmittagunterricht auf!



ÜBER ANSCHAUUNG UND ANSCHAUUNGSMITTEL IM UNTERRICHT[1])

Von Gustav Lauteschläger

Seit **Baco** und **Comenius** hat die Philosophie im Verein mit der Pädagogik sich bemüht, den Begriff der Anschauung festzustellen und ihre Bedeutung für den Unterricht zu erweisen. Ich muß es mir aber versagen, darzulegen, welche Wandlungen die Ansichten über das Wesen der Anschauung und ihren Wert im Laufe der Jahrhunderte durchgemacht haben, und welche Rolle die Anschauung in der pädagogischen Theorie und Praxis bis auf den heutigen Tag spielt. Vielmehr haben wir es hier zu tun mit einem Prinzip, der Anschaulichkeit des Unterrichts.

'Es ist', sagt **Münch**[2]), 'allenthalben ein Vorzug, anschaulich darzustellen; der Jugend gegenüber ist es gewissermaßen geradezu Bedingung der rechten Erfassung. . . . Die Fähigkeit anschaulicher Rede beruht zum Teil auf natürlicher Anlage und bildet ein wichtiges Stück der natürlichen Lehrbegabung; es gehört dazu eine gewisse Beweglichkeit der Phantasie nebst Lebendigkeit des Empfindens, und im Zusammenhang damit eigenes leichtes Anschauen.'

Abgesehen aber von dieser anschaulichen Vortragsweise des Lehrers, die namentlich bei der Schriftstellerlektüre und im Geschichtsunterricht wirksam unterstützt wird durch lebendige und eingehende Erklärung, Erläuterung durch lehrreiche Beispiele und Anknüpfung an heutige Verhältnisse, kann auch noch eine weitere Veranschaulichung des Unterrichtsstoffes erforderlich werden oder wenigstens zweckmäßig sein, besonders dann, wenn der Schüler merken läßt oder der Lehrer selbst fühlt, daß durch seine Wort- und Sacherklärung eine vollkommene Klarheit im Vorstellungsinhalt des Schülers noch nicht erzielt ist. — 'Ich kann mir noch kein rechtes Bild von der Sache machen', — so sage ich, wenn die mir wünschenswerte Klarheit einer Vorstellung nicht erreicht ist. Hier ist nun der gegebene Ort für die Verwendung der Anschauungsmittel.

Streng genommen ist der Ausdruck Anschauungsmittel nicht ganz zutreffend; denn es handelt sich hier nicht um Darbietungen, wie sie der Anschauungsunterricht in der Volksschule benutzt, sondern um solche, die dem

[1]) Vortrag, gehalten auf dem ersten Verbandstag der Vereine akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands, am 9. April 1904 in Darmstadt.

[2]) W. Münch, Geist des Lehramts. Seite 406 f.

Schüler bestimmte Begriffe und Vorstellungen veranschaulichen sollen. Von solchen 'Veranschaulichungsmitteln' wird also die Rede sein. —

Die amtlichen Lehrpläne empfehlen ihre Verwendung im Unterricht oder schreiben sie geradezu vor. So heißt es in den preußischen Lehrplänen am Schluß der methodischen Bemerkungen für das Lateinische[1]) und Griechische: 'Die Verwertung von künstlerisch wertvollen Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens reichlich vorliegen, wird empfohlen.' — Ebenso ist 'im Geschichtsunterricht[2]) . . . ein Geschichtsatlas oder wenigstens Geschichtskarten zu möglichster Veranschaulichung des geschichtlichen Schauplatzes zu . . . gebrauchen und zur Belebung der historischen Vorstellungen charakteristische Anschauungsmittel zu verwerten'. — Der Geographieunterricht soll 'zu verständnisvollem Anschauen der umgebenden Natur, sowie der Relief- und Kartenbilder anleiten . . . und die ersten Grundbegriffe an dem Relief und dem Globus veranschaulichen'.[3]) Das Zeichnen im Dienst des erdkundlichen Unterrichts wird 'als ein Hilfsmittel zur Förderung klarer Anschauungen' bezeichnet. In den methodischen Bemerkungen zum naturwissenschaftlichen Unterricht findet sich der Satz: 'Der Schüler soll lernen, seine Sinne richtig zu gebrauchen und das Beobachtete richtig zu beschreiben'[4]), eine Bestimmung, die wohl für jeden Unterricht gelten dürfte, der sich veranschaulichender Hilfsmittel bedient.

Unsere hessischen Lehrpläne enthalten keine besonderen methodischen Bemerkungen. Daraus erklärt sich, daß sich Bestimmungen über die Verwendung von Anschauungsmitteln nicht so zahlreich finden wie in den preußischen Lehrplänen. Nur für Geographie besagt die Vorschrift[5]), daß 'auf allen Stufen möglichste Anschaulichkeit zu erstreben und zu diesem Zwecke von Wandkarte, Wandtafel und Zeichenheften der Schüler, sowie von anderen Hilfsmitteln zur Orientierung und Einprägung geographischer Bilder ein umfassender Gebrauch zu machen ist'. — Als Aufgabe des Zeichenunterrichts bezeichnen die hessischen Lehrpläne, ähnlich wie die preußischen, 'die Übung und Bildung des leiblichen und des geistigen Auges . . ., die Entwicklung des Sinnes für Raumverhältnisse und die Förderung des Verständnisses für schöne Formen'.[6])

Auch der 'Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich' enthalten wiederholt die Anweisung, von Anschauungsmitteln 'fleißig Gebrauch zu machen'.[7])

Diese Auswahl möge genügen, um zu beweisen, daß die Unterrichtsverwaltungen der genannten Staaten und ihre amtlichen Lehrpläne eine zweckmäßige Verwendung von Anschauungsmitteln nicht nur gestatten, sondern geradezu fordern. Selbstverständlich gilt auch hier der Grundsatz: Ne quid nimis! — Oskar Jäger[8]) sagt einmal vom deutschen Unterricht in Sexta: 'Deine 50 Sext[illegible] sind müde; laß sie denn von 11—12 etwas Hübsches aus dem Lesebu[illegible] z. B. die Bremer Stadtmusikanten. Dabei aber erkläre

[illegible] [2]) S. 51. [3]) S. 65. [5]) S. 10. [6]) S. 13.
[illegible] 140 ff. 196 u. a. a. O. [8]) Aus der Praxis S. 11.

nichts, — namentlich nicht, wo Bremen liegt!' Der liebenswürdige Spott, den diese Worte bergen, ist nicht ganz unberechtigt, wenn er denen gilt, die meinen, sie müßten jedes und alles, was einmal gelegentlich im Unterricht vorkommt, auf der Karte, auf einem Bilde, an einem Modell oder sonstwie 'vorführen'. — Im allgemeinen aber können wir es doch nur mit aufrichtiger Freude begrüßen, daß unsere Schulen immer mehr mit Anschauungsmitteln ausgestattet werden, die es uns ermöglichen, unseren Schülern in irgend welcher Form der Nachbildung Begriffe in einer Weise zu veranschaulichen, wie es früher überhaupt nicht oder nur unvollkommen geschehen konnte. 'Nicht bloß der im allgemeinen vermehrte Wohlstand, die Erkenntnis der für Unterrichtszwecke zu machenden umfassenderen Geldaufwendungen, sondern gleichzeitig auch die vielfachen neuen Mittel technischer Herstellung und Vervielfältigung, nebst den niemals ruhenden neuen Produktionen der Wissenschaft selbst haben im ganzen eine außerordentliche Vermehrung jener Mittel bewirkt. Wandkarten der verschiedensten Art, Globen, Reliefs, geographische Charakterbilder, naturgeschichtliche Sammlungen nebst Anschauungsbildern, physikalische Instrumente, chemische Präparate, ausgestattete Laboratorien, aber auch physiologisch-anatomische Anschauungsmittel, kulturhistorische Bilder, kunstgeschichtlich Illustratives, Gipsabgüsse, Nachbildungen berühmter Gemälde: das alles gehört zur Ausstattung einer höheren Schule. . . . Im ganzen ist der großartige Zuwachs an all jenen Hilfsmitteln freudig zu begrüßen. Er bedeutet nicht bloß eine Erleichterung des Lernfortschrittes, eine Sicherung der Echtheit des Lernens, er entspricht nicht bloß psychologischem Bedürfnis, er erhöht auch die Freudigkeit und die anregende Kraft, er bringt etwas Befreiendes gegenüber den engeren Bahnen der bloßen Gedankenarbeit. . . . Hinzukommen muß die Fähigkeit der Lehrer, dieses Material recht zu behandeln, zu benutzen, zu deuten, eine Fähigkeit, die keineswegs jedermann angeboren ist oder von jedem mit Ernst angestrebt wird. Wer überhaupt unpraktisch oder linkisch ist (und die 'Gelehrten' waren nicht selten fast stolz auf den Besitz dieser Eigenschaften), wer nur an trockener Theorie Freude hat, oder am Wortmäßigen, Abstrakten, oder wer keine Geduld zum Verweilen hat, oder keine Phantasie zum Beleben (der Symbole): der wird aus dem Vielen, was ihm hier zu Gebote stehen mag, wenig machen; vielleicht erreicht er nur ein Stagnieren des Unterrichts oder einen Schiffbruch der Disziplin.'[1])

Wenn ich mich nunmehr zur näheren Betrachtung der verschiedenen Anschauungsmittel wende, so beschränke ich mich auf diejenigen Unterrichtsfächer, in denen ich selbst Erfahrungen mit der Benutzung von Anschauungsmitteln gemacht habe. Demgemäß stellen meine Ausführungen zunächst nur meine subjektiven Ansichten über den Wert und die Verwendung von Anschauungsmitteln dar und machen keinen Anspruch auf Unfehlbarkeit. Sind doch die Meinungen, wie die umfangreiche Literatur, insbesondere auch die Verhandlungen der preußischen Direktorenkonferenzen zeigen, recht verschieden.

---

[1]) Münch a. a. O. S. 285 f.

Bei der Betrachtung der einzelnen Arten von Anschauungsmitteln kommen für mich nicht in Betracht: die außerhalb der Schule befindlichen Sammlungen der Museen, Galerien, Kaiserpanoramen u. s. w.; ebensowenig die Denkmäler römischer oder germanischer, heidnischer und christlicher Vergangenheit, wie sie allenthalben vorhanden sind. Es handelt sich hier vielmehr nur um diejenigen Anschauungsmittel, die, durch Kauf oder Schenkung erworben, im Besitz der Schule selbst sind und als Bestandteile der Schulsammlungen lediglich Zwecken des Unterrichts dienen. — Auch unter diesen muß ich mich, den von mir vertretenen Unterrichtsfächern entsprechend, auf die altsprachlich-geschichtlichen und erdkundlichen beschränken.

Die Anschauungsmittel, von denen ich mit dieser Einschränkung zu sprechen habe, sind immerhin noch zahlreich und mannigfaltig genug.

Den unmittelbarsten Eindruck macht zweifellos das Original. Es ist aber nur zu natürlich, daß es — was Schulsammlungen anlangt — nur in ganz seltenen Fällen in Betracht kommt. In unserer Gegend allerdings, wo alljährlich durch Ausgrabungen zahlreiche Funde, von der Steinzeit über die römische und fränkische bis in unsere Zeit, zutage gefördert werden, wird es verhältnismäßig noch häufiger vorkommen, daß dem Schüler Dinge gezeigt werden können, die er sonst nur in Museen oder in irgend welcher Form der Nach- oder Abbildung zu Gesicht bekommt.[1])

Ebenso selten wie das Original wird im allgemeinen eine vollkommen naturgetreue Nachbildung sein, die sich in Form, Farbe und Größe nicht von ihm unterscheidet.[2]) Aber schon hierbei erhebt sich die Frage, ob ein Originalfundstück oder eine vollständig naturgetreue Nachbildung, wie eine Schwertklinge, die für den Altertumsforscher von unzweifelhaftem Wert ist und ihm bis zu einem gewissen Grade gestattet, während des Beschauens in Gedanken eine Rekonstruktion der Waffe vorzunehmen, geeignet ist, dem Schüler eine Vorstellung davon zu geben, wie dies Schwert in Wirklichkeit einst ausgesehen hat. Ich glaube nicht, daß dies ohne weiteres möglich ist; ebensowenig wie sich der Schüler aus den kümmerlichen Resten einer Pilumspitze ein Bild machen kann, wie dieses Wurfgeschoß, von dem er schon bei Cäsar so viel hört, ausgesehen hat. Nur eine Rekonstruktion des Pilums ist meiner Ansicht nach dazu im stande. Jeder, der selbst einmal ein solches auf Grund der Funde und antiken Darstellungen wiederhergestelltes Pilum in der Hand gehabt und sich dabei überzeugt hat, wie wurfgerecht sich das Geschoß in der Hand wuchten läßt, wird mir zustimmen, wenn ich meine, daß zur Erzielung einer klaren Vor-

[1]) So hat z. B. das Gymnasium in Friedberg in Oberhessen eine hübsche Sammlung römischer und fränkischer Altertümer und birgt in seinen Räumen sogar das Originalrelief und andere Funde aus einem in Friedberg aufgedeckten Mithrasheiligtum.

[2]) Unser Darmstädter Ludwig-Georgs-Gymnasium ist in der glücklichen Lage, eine kleine Sammlung zu besitzen, die Gypsnachbildungen von Waffen, Werkzeugen und Schmucksachen aus verschiedenen Zeiten enthält. Die vorzüglichen und eigenartigen Nachbildungen kulturhistorisch interessanter Funde können im altsprachlichen und geschichtlichen Unterricht sehr gut Verwendung finden.

stellung in diesem Fall die Rekonstruktion bessere Dienste leistet als das verstümmelte Original.

Nun sind für Nachbildungen römischer, fränkischer und gallisch-germanischer Waffen, wie sie das römisch-germanische Zentralmuseum in Mainz in geradezu vorzüglicher Weise herstellt, die Preise trotz der Ermäßigung, die den wissenschaftlichen Anstalten Deutschlands gewährt wird, immerhin noch so hoch[1]), daß sich wohl nicht viele Schulen eine ganze Sammlung solcher Waffen anlegen können. Einen ausreichenden Ersatz bietet aber das kleinere Modell eines römischen Kriegers; die geschmackvolle und lebenswahre Nachbildung ist immerhin noch groß genug, um dem Schüler ein klares Bild davon zu geben, wie ein römischer Legionssoldat ausgesehen hat. Alles, was für die Kenntnis der *arma* und *tela* wichtig ist, läßt sich an der Statuette sehr schön zeigen.

Für das Kriegswesen des Altertums kommen ferner noch die Belagerungsmaschinen in Betracht, deren Rekonstruktion in Form handlicher Modelle wir Herrn Direktor Hensell verdanken.[2]) Die Schleudermaschine, Katapulte z. B. vermag trotz ihrer Kleinheit ein gutes Bild von ihrer Fernwirkung zu geben.

Die Homerstellen, die das Anschirren des Streitwagens schildern, lassen sich sehr anschaulich erläutern an dem hübschen Modell, dessen Einzelheiten man nur einmal mit gutem Willen zu betrachten braucht, um ihre Bedeutung zu erfassen und den Schülern zu erklären.

Waren dies Werkzeuge des männermordenden Krieges, so dienen andere Modelle derselben Sammlung dazu, die friedlichen Tätigkeiten des Schreibens, sowie des Spinnens und Webens zu veranschaulichen. Im Zeitalter der Schreibmaschine ist es gewiß doppelt wertvoll, mit Stilus und Diptychon die Tätigkeit des Schreibens im Altertum, oder an der Buchrolle eine uralte Schriftstellerausgabe zu erläutern. Mit Worten allein die Art und Weise des Spinnens und Webens im Altertum zu erklären, dürfte auch der anschaulichsten Schilderung des Lehrers kaum gelingen, während es mit Hilfe der beiden Modelle sehr wohl möglich ist. — Ebenso einfach erscheint uns der Verschluß der griechischen Türe, wie wir ihn uns nach den Worten Homers zu denken haben.

Ein Anschauungsmittel ersten Ranges ist das Modell des römischen Hauses. Keine Zeichnung, keine mündliche Erläuterung ist im stande, so rasch und sinnenfällig ein Bild zu schaffen von der Wohnung des alten Römers. Ich selbst habe im Unterricht Gelegenheit gehabt zu bemerken, welchen Eindruck dieses wertvolle Anschauungsmittel auf die Schüler macht. Die vorzügliche Ausführung des Ganzen, ein Blick durch die Türe ins Innere, die Beachtung aller Einzelheiten, durch die das römische Haus sich von unserer Wohnstätte unterscheidet (z. B. der Mangel an Fenstern nach außen), alles dies macht das Vorzeigen dieses Anschauungsmittels zu einer interessanten und für die Schüler sicher nicht wertlosen Unterrichtstätigkeit. Die Möglichkeit, das Dach abzu-

[1]) Das Standbild des römischen Legionärs in Lebensgröße (Gips) kostet (ohne Ermäßigung) 400 Mk.

[2]) Prof. Dr. W. Hensells Modelle zur Veranschaulichung antiken Lebens. Verlag von Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M.

nehmen und dann bei senkrecht gestellter Grundfläche das Ganze als Grundriß wirken zu lassen, erleichtert es, die Gliederung des ganzen Baues sowie die Größe und Verbindung der einzelnen Räume zu veranschaulichen.

Sahen wir hier die Wohnung des alten Römers in greifbarer Gestalt vor uns, so fehlen uns leider Nachbildungen jener denkwürdigen Stätten, die in der Geschichte der beiden alten Völker immer wieder vor unser geistiges Auge treten. Es gibt zwar eine Gipsnachbildung der Akropolis mit ihren Bauten, und Prof. Gloel erzählt[1]), wie er sich mit Unterstützung seiner Schüler ein Modell des Zeustempels zu Olympia hergestellt hat; ich selbst habe einmal den Versuch gemacht, das Löwentor von Mykenä nachzubilden; im allgemeinen aber sind körperliche Nachbildungen wichtiger Bauwerke des Altertums, namentlich soweit Schulsammlungen in Betracht kommen, sehr selten. In unserm Darmstädter Museum[2]) haben wir eine große Anzahl von Korkmodellen, die geradezu großartige Nachbildungen geschichtlich denkwürdiger Bauten darstellen: das Theater des Marcellus, das Amphitheater der Flavier, das Pantheon, eine größere Anzahl von Tempeln und Triumphbogen u. s. w. Sie veranschaulichen uns die erhaltenen Reste jener Bauten und Denkmäler in einer Weise, wie es die beste Photographie der Welt nicht zu leisten im stande wäre. Es scheint leider, als ob die Technik dieser 'Felloplastik oder Kunst Modelle von antiken Gebäuden in Kork darzustellen'[3]) unserer Zeit verloren gegangen sei. Aber selbst wenn diese Kunst heute wieder aufleben würde, wären ihre Erzeugnisse bei ihrer vorzüglichen Ausführung doch wohl zu teuer, um als Gegenstände der Schulsammlungen in Betracht zu kommen. Für dieses Gebiet also, für die Veranschaulichung der Bauwerke des Altertums, ihrer Reste, Grundrisse und Rekonstruktionen, sind wir auf andere Darstellungen angewiesen; und damit kommen wir von den Modellen zur zweiten und größten Gruppe der Anschauungsmittel, zu den Bildern.

Die Zahl bildlicher Darstellungen, die im Unterricht zur Verwendung kommen können, ist ungeheuer. Sie vermindert sich allerdings bedeutend, wenn ich für meine Betrachtung nur diejenigen heranziehe, die, als Anschauungsmittel benutzt, zu gleicher Zeit von sämtlichen Schülern einer Klasse angeschaut werden. Damit entfallen also sofort alle die unzähligen Abbildungen in solchen Büchern, die sich nicht in den Händen der Schüler befinden; ebenso einzelne kleinere Bilder, Photographien und dergleichen. Es kann ja einmal als zweckmäßig erscheinen, ein derartiges Bild dem Schüler vorzuzeigen. Dies geschieht gewöhnlich, indem der Lehrer selbst oder ein damit beauftragter Schüler das aufgeschlagene Buch oder ein einzelnes Bild den übrigen Schülern nacheinander vorhält, oder indem die betreffende Abbildung von Hand zu Hand weitergegeben wird. Ich halte aber, schon im Interesse der Schulzucht, dafür, daß diese Art des Bilderzeigens nur ganz ausnahmsweise zur Verwendung

[1]) Lehrproben, Heft 36.

[2]) Vgl. L. Buchhold, Die Antikensammlungen des Großherzoglichen Museums in Darmstadt 1895.

[3]) Titel eines Buches aus dem Jahr 1804.

kommen sollte. Ein ganz einfaches Rechenexempel beweist uns schon, inwiefern dieses Verfahren zeitraubend im schlimmsten Sinn ist. Lasse ich ein Bild in einer Klasse von 30 Schülern von Hand zu Hand gehen, so muß ich damit rechnen — wenn das Bild wirklich so wertvoll und unentbehrlich ist, daß alle Schüler es gründlich betrachten sollen —, daß jeder Schüler es wenigstens eine Minute vor Augen hat. Es dauert also 30 Minuten, bis das Bild die Reihe der Schüler durchlaufen hat. Jeder einzelne Schüler ist also 29 Minuten lang unbeschäftigt. Würde ich aber während des Herumreichens weiter unterrichten, so wird abwechselnd immer ein Schüler durch meine eigene Maßregel von der Verpflichtung entbunden, meinen Worten mit lückenloser Aufmerksamkeit zu folgen. Dazu kommt noch die Neigung der Schüler, beim Vor- oder Herumzeigen eines Bildes die Köpfe zusammenzustecken, dem Vordermann über die Schulter zu sehen, halblaute, wahrscheinlich oft ungehörige Bemerkungen zu machen, fahrlässiges oder absichtliches Beschmutzen oder Beschädigen der Bilder u. s. w. Alle diese Übelstände sollten eigentlich dazu veranlassen, daß von dieser Art und Weise der Verwendung von Anschauungsmitteln nur ganz selten Gebrauch gemacht werde, und nur dann, wenn auf eine andere Weise eine klare Vorstellung, wo sie unbedingt nötig ist, nicht erzielt werden kann.

Ich beschränke mich deshalb im folgenden darauf, über diejenigen bildlichen Darstellungen zu reden, die von allen Schülern zu gleicher Zeit angeschaut werden. Dies kann auf zweierlei Weise geschehen. Entweder hat jeder einzelne Schüler die betreffende Abbildung vor sich, oder alle Schüler zusammen betrachten gleichzeitig ein einziges Bild. Im ersten Fall handelt es sich um kleinere, meist in den Schulbüchern enthaltene Darstellungen; im zweiten Fall um ein größeres Bild, daß in zweckmäßiger Weise allen Schülern gut sichtbar aufgehängt oder aufgestellt ist.

Im ersten Fall sind es vor allem die Illustrationen, die heute vielfach den Schriftstellerausgaben beigegeben, in den Text oder die Einleitung eingefügt, oder in einem besonderen Hilfsheft vereinigt sind. Über die Zweckmäßigkeit dieser mit Bildern ausgestatteten Schriftstellerausgaben im allgemeinen zu reden, habe ich keine Veranlassung. Sicher ist es ein Fortschritt, daß die Technik der vervielfältigenden Künste dem Schulunterricht dienstbar gemacht ist und Abbildungen von unzweifelhaftem Wert liefert. In der Auswahl dessen, was der Veranschaulichung durch Abbildungen bedarf, und in der Art der Veranschaulichung scheint mir aber nicht immer das Richtige getroffen zu sein.[1]) In der Beantwortung der Frage, in welcher Form die darzustellenden Gegenstände dem Schüler zur Anschauung gebracht werden sollen, stimme ich im wesentlichen mit G. Schulz überein, der verlangt, daß man die dem Schüler

[1]) Von solchen Abbildungen, die eine geradezu falsche Vorstellung schaffen, muß ich natürlich absehen. Spukt doch bis in neuere Cäsarausgaben eine ältere Darstellung der *testudo*, wo die schildtragenden Soldaten zu einer kreisrunden, tortenartigen Masse zusammengekrochen sind, auf deren Oberfläche ein Reiter munter umhergaloppiert. Ein solcher Unsinn dürfte natürlich in keinem Buch dargestellt sein.

unverständliche Sprache des antiken Reliefs und der Vasenmalerei in moderne Darstellung umsetzen soll. 'Man hat versucht', sagt er[1]), 'den Schülern Abbildungen nach antiken Originalen vorzuführen, und dabei manchen Mißgriff gemacht. Man sehe z. B. das Wörterbuch zu Cäsars Gallischem Krieg, das Polaschek bei Freytag-Tempsky hat erscheinen lassen. Er verwendet da eine Reihe Reliefs von der Trajanssäule. Was ist die Folge? Einerseits werden die Tertianer eine üble Vorstellung von der alten Kunst bekommen. Denn auch sie sehen die schlechte Perspektive, die Fehler in den Größenverhältnissen, die ungeschickte Verteilung der Figuren. Anderseits bekommen sie doch keine richtige Vorstellung von den Dingen. Denn sie haben nicht die Kraft und Übung der Phantasie, um sich aus dem schlechten Reliefstil ein Bild der Wirklichkeit herzustellen. — Noch schlimmer hat man bei Homer geirrt. Indem man die Antike um jeden Preis in die Schule einführen wollte, hat man mit emsigem Fleiß alles gesammelt, was sich mit dem Inhalt der Homerischen Gesänge berührt, Münzen und Vasenbilder, Wandgemälde und Trinkbecher, nichts fehlt. . . . Jeder, der einmal archäologische Übungen mitgemacht hat, weiß aus Erfahrung, wie langsam man sich in den Stil und die Auffassung der Vasenbilder hineinsieht. Der Schüler wird sie überhaupt nicht verstehen. Von dem wissenschaftlichen Interesse, das sie erregen, hat er keine Ahnung; von Schönheit kann meist keine Rede sein, wenn auch die naive Darstellung und mancher hübsche Zug dem Kundigen Vergnügen macht. . . . Will man die Kultur der Homerischen Welt zur Anschauung bringen, so stelle man Bilder her, in denen die erhaltenen Trümmer wissenschaftlich zu neuem Leben erweckt sind.'

Es ist sicher eine überaus schwierige Aufgabe, bei der Illustration der Schulklassiker eine Auswahl zu treffen, die allen Wünschen und Bedürfnissen Rechnung trägt. Der eine vermißt dies, der andere wünscht das; der eine erklärt etwas für überflüssig oder wertlos, was der andere als unentbehrlich und wichtig bezeichnet. Ich würde es für das Richtigste halten, wenn wissenschaftliche Gründlichkeit, schulmäßige Erfahrung und künstlerischer Geschmack sich verbänden, um unter gewissenhafter Beachtung und sachgemäßer Ausnutzung antiker Darstellungen besondere Bilder zu schaffen, die wirklich 12—17jährigen Schülern des XX. Jahrh. eine Anschauung von den Zuständen des griechischen und römischen Altertums geben können.

Für ein Buch, das durch die geschmackvolle Auswahl seiner Bilder geeignet erscheint, die Schüler der Oberklassen einigermaßen mit der Kunst des Altertums bekannt zu machen, halte ich Luckenbachs Abbildungen zur Alten Geschichte.[2]) Ich meine, daß der Wert dieses Werkes und der im Vergleich dazu sehr billige Preis es rechtfertigen würden, daß es, auf dem Gymnasium wenigstens, amtlich eingeführt würde; es kann in den vier obersten Klassen als Anschauungsmittel im altsprachlichen und geschichtlichen Unterricht sehr gut benutzt werden und bedeutet für den Schüler immerhin ein *κτῆμα ἐς ἀεί*, zu dem er nach dem Verlassen der Schule vielleicht eher noch einmal greifen wird

[1]) Neue Jahrbücher für Pädagogik 1899 S. 552. [2]) Fünfte vermehrte Aufl. 1904.

wie zu seinem Cicero oder Platon. Soll ich eine Einzelheit hervorheben, die mir die Abbildungen des Buches als Anschauungsmittel wertvoll und brauchbar erscheinen läßt, so möchte ich auf die gleichzeitige Darbietung von Grundriß und Rekonstruktion hinweisen, wie sie sich z. B. für die Burg von Tiryns oder für Olympia, für die Akropolis oder das Forum findet. Ich weiß aus eigener Erfahrung, daß eine Grundrißzeichnung allein dem ungeschulten Blick durchaus nicht ohne weiteres die räumliche Vorstellung zu geben vermag, und ich erachte es deshalb auch für notwendig, daß der Schüler z. B. außer der Abbildung der heutigen Akropolis zwar den Lageplan, aber auch eine Rekonstruktion der zerstörten oder verschwundenen Bauten zu sehen bekommt.

Die erläuternden Illustrationen in den Klassikerausgaben und die eben erwähnten Abbildungen zur alten Geschichte von Luckenbach waren Beispiele für diejenigen Anschauungsbilder, die sich in der Hand des Schülers befinden, von jedem einzelnen Schüler für sich betrachtet und vom Lehrer an geeigneter Stelle im Unterricht besprochen und erklärt werden sollen.

Eine zweite Gruppe sind diejenigen größeren Bilder, die an einer zweckmäßig ausgewählten Stelle im Schulzimmer aufgehängt werden, um von sämtlichen Schülern der Klasse gleichzeitig betrachtet zu werden. Aus dieser Bestimmung ergeben sich mehrere Forderungen, die diese Tafeln und Wandbilder erfüllen müssen, um als brauchbare Anschauungsmittel bezeichnet und empfohlen zu werden: Sie müssen erstens groß genug sein. Immer und immer wieder macht man beim Gebrauch solcher Bilder die Erfahrung, daß wichtige Einzelheiten des Bildes nicht von allen Schülern erkannt werden, obgleich ihre Plätze ihrem Sehvermögen entsprechend bestimmt sind. Ein unvermeidlicher Mißstand ist es allerdings, daß mit der Größe eines solchen Anschauungsmittels sich meistens auch sein Preis erhöht. Das ändert aber nichts an der Berechtigung der grundsätzlichen Forderung, daß ein Bild für den Gebrauch im Unterricht möglichst groß sein soll.

Zweitens müssen die Bilder deutlich sein: Linienführung und Farbengebung müssen dazu beitragen, das Dargestellte möglichst deutlich erkennen zu lassen. Daß die Erfüllung dieser Forderung möglich ist, beweisen die Lohmeyerschen[1]) Geschichts- und die Lehmannschen[2]) kulturgeschichtlichen Bilder. Dagegen scheinen mir, was Ton und Farbe anlangt, die Langlschen[3]) Bilder nicht mehr auf der Höhe der Zeit zu stehen, indem ihnen ihre Sepiamanier etwas Totes und Verschwommenes gibt.

Drittens müssen die Bilder einheitlich sein; d. h. es darf nicht zu viel auf einmal dargestellt sein, weil die Deutlichkeit darunter leidet und das Nebensächliche die Aufmerksamkeit von der Hauptsache ablenkt. In dieser Beziehung lassen einzelne der Tafeln von Cybulski[4]) zu wünschen

---

[1]) Lohmeyer, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht.
[2]) Lehmann, Kulturgeschichtliche Bilder für den Schulunterricht.
[3]) Langl, Bilder zur Geschichte.
[4]) Cybulski, Tabulae quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur.

übrig.[1]) Es ist schade, daß solche Mängel den Wert der sonst so fleißigen Sammlung beeinträchtigen.

Ein an und für sich glücklicher Gedanke ist es, die Bilder, die in großem Format dem Klassenunterricht gedient haben, in kleinerer Ausgabe, in Buchform, dem Schüler in die Hand zu geben, damit sie seiner eigenen Anschauung und wiederholenden Betrachtung zugänglich werden. Das Verfahren ist z. B. bei den 'Hauptmerkmalen der Baustile' von Schneider und Metze[2]) angewendet.[3])

Eine wichtige Frage ist die, ob und welchen Wert derartige Bilder im Geschichtsunterricht haben. Ich bin der Ansicht, daß der Geschichtsunterricht bildlicher Darstellungen gar nicht entraten kann, und daß Bilder wie die Lohmeyerschen wirklich im stande sind, den Unterricht zu beleben und zu befruchten. Die Auswahl dieser Bilder ist meines Erachtens mit viel Geschick getroffen und die Ausführung im wesentlichen durchaus zu loben. Sie stellen geschichtlich bedeutsame Momente dar, und ich denke: wenn selbst in Einzelheiten oder Kleinigkeiten einmal eine Ungenauigkeit oder gar ein Fehler untergelaufen ist, so beeinträchtigt ein solcher Mangel die Brauchbarkeit und den Wert der Bilder im allgemeinen nicht. Auf alle Fälle sind sie geeignet, die Phantasie des Schülers anzuregen. Dieser Zweck wird erreicht, auch wenn eine Waffe oder ein Gewandstück einmal nicht ganz 'historisch' richtig wiedergegeben ist. Es ist doch viel wichtiger, daß der Schüler mit Hilfe eines solchen Bildes sich überhaupt einen geschichtlichen Vorgang vorstellen kann, als daß er nur Worte, Worte, Worte hört. Und es müßte doch seltsam zugehen, wenn ein so lebensvoll gemaltes Bild wie die Gotenschlacht am Vesuv oder Klaus Störtebekers Gefangennahme dem Schüler keinen Eindruck machte und seine Phantasie nicht mächtig erregte, — selbst wenn der wirkliche Vorgang sich anders abgespielt hat. Ich halte es deshalb, schon aus didaktischen Gründen, für durchaus angebracht, daß, wenn der Unterricht bis zur Schilderung eines Ereignisses von der weltgeschichtlichen Bedeutung der Varusschlacht, der Ungarnschlacht auf dem Lechfeld, des Todes Gustav Adolfs bei Lützen u. s. w. gelangt ist und die Möglichkeit vorliegt, den geschichtlichen Vorgang im Bild den Schülern anschaulich vorzuführen, daß von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wird. — Ebenso wichtig ist es meiner Ansicht nach, daß kulturgeschichtliche Epochen und Erscheinungen, Ritterzeit, Blüte des Städtewesens, Klosterleben, Rokokozeit u. s. w. durch Bilder den Schülern veranschaulicht werden. Auch der lebendigste Vortrag des Lehrers wird nicht den Zuwachs an unmittelbar sinnlichen Vorstellungen ersetzen können, der sich beim Betrachten eines solchen Bildes, sei es von selbst, sei es durch weisende Hilfe

---

[1]) Auf Tafel 1 sind nicht weniger als 43 Gegenstände abgebildet, darunter eine Pfeilspitze, deren Länge 17 mm und deren Durchschnitt 5 mm beträgt, also auf größere Entfernung nicht erkannt werden kann.

[2]) Große Ausgabe. 10 Wandtafeln in Lichtdruck. — Kleine Ausgabe. Atlasformat.

[3]) Die Tempelformen, die der Schüler auf den 'Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens' von Launitz gesehen hat, findet er in seinem Luckenbach wieder.

des Lehrers ergibt.[1]) Gerade für die Kulturgeschichte, deren Berücksichtigung im Unterricht mit Recht immer mehr gefordert wird, erweisen sich meiner Ansicht nach Anschauungsbilder als ein wertvolles Hilfsmittel und ihre Erläuterung als eine dankbare Aufgabe.

Für die Schriftstellerlektüre wünschte ich mir noch recht viele wissenschaftlich zuverlässige und zeichnerisch so wohlgelungene Bilder wie Gurlitts Lichtdrucktafeln zu Cäsar.[2])

Als ein sehr brauchbares Anschauungsmittel im Geschichtsunterricht betrachte ich das Rothertsche Kartenwerk.[3]) Daß sein Text, trotz seiner Knappheit, für alles Wesentliche noch ausreicht, beweist am besten, wieviel an mündlicher Erläuterung gespart werden kann, wenn durch andere Hilfsmittel die Anschauung erleichtert und gefördert wird. Auch die neuen Schlachtenpläne desselben Verfassers[4]) ermöglichen es, dem Schüler einfach und rasch ein klares Bild von dem Verlauf der weltgeschichtlichen Zusammenstöße zu geben, die die politische Gestaltung des heutigen Europas bedingt oder wenigstens beeinflußt haben; die kleine Ausgabe der Karten und Skizzen von Rothert[5]) fördert, wenn sie sich in den Händen aller Schüler befindet, die Aneignung geschichtlicher Kenntnisse und erleichtert Wiederholungen und zusammenfassende Rückblicke. Wer übrigens für die Schilderung der Schlachten des deutsch-französischen Krieges eine noch genauere Darstellung verlangt, als sie Rothert für Metz, Sedan und Paris bietet, wird unter seinen Schülern vielleicht einen im Zeichnen geübten Bundesgenossen finden, der ihm die wichtigsten Karten unseres Generalstabswerks in einer Form und Größe bearbeitet, wie sie ein früherer Schüler unserer Anstalt gezeichnet und uns geschenkt hat.

Den Verlauf der Schlachten und Gefechte, die die Cäsarlektüre uns bietet, kann man, soweit nicht in den Text gedruckte Pläne in Betracht kommen, im allgemeinen wohl durch einige Kreideskizzen an der Tafel erläutern. Einzelne wichtigere und von Cäsar selbst ausführlicher geschilderte Schlachten erfordern eine Behandlung in mehreren Unterrichtsstunden. Um nun die aus der Lektüre der einzelnen Kapitel gewonnenen Ergebnisse nicht in jeder Stunde von neuem zusammenstellen zu müssen, sondern die Schilderung des Kampfes da fortsetzen zu können, wo sie am Schluß der vorigen Stunde stehen geblieben ist, kann man eine Tafel benutzen, wie sie mir ein gewandter Zeichner meiner Untertertia für die Schlacht gegen die Nervier hergestellt hat. Auf ihr kann ich bewegliche Truppenklötzchen[6]), die in zwei Farben die verschiedenen Heeresabteilungen der beiden Gegner darstellen, mit einem Fingerdruck ihre Stellungen so einnehmen lassen, wie sie durch die Worte des Schriftstellers angegeben

---

[1]) . . . 'so gewiß sichtbare Darstellung mächtiger wirkt als toter Buchstab und kalte Erzählung' . . . Schiller, Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet.

[2]) Gurlitt, Anschauungstafeln zu Cäsars Bellum Gallicum.

[3]) Rothert, Karten und Skizzen. 6 Bände. [4]) Ders., Geschichtswandkarten.

[5]) Ders., 30 Karten zur Deutschen Geschichte.

[6]) Über ihre Herstellung habe ich in dem Programm des Ludwig-Georgs-Gymnasiums in Darmstadt 1901, S. 8 einige Andeutungen gegeben.

werden.[1]) Selbstverständlich können diese Truppenklötzchen auch zur Darstellung jeder anderen Schlacht verwandt werden; es genügen dann einige Kreidestriche an der Tafel, um das Gelände, soweit es für den Verlauf des Kampfes in Betracht kommt, darzustellen; auf diesem Gefechtsfeld spielt sich dann, der Schilderung des Lehrers oder der Darstellung des Schriftstellers entsprechend, der Kampf der beiden Gegner ab.

Das weitaus häufigste und einfachste Veranschaulichungsmittel ist und bleibt die Kreideskizze an der Tafel. Jeder Lehrer weiß, wie oft sich Gelegenheit und zwingende Notwendigkeit findet, durch eine Zeichnung oder Skizze an der Tafel einen Begriff oder irgend eine Vorstellung zu erläutern.[2]) Das zeichnerische Geschick des Lehrers spielt hierbei eine gewisse Rolle, und gar mancher empfindet es als einen Mangel seines unterrichtlichen Könnens, wenn er, mit oder ohne eigene Schuld, nicht im stande ist, durch eine rasch entworfene Zeichnung anschauliche Klarheit zu schaffen. Besonders eignet sich bunte Kreide zu begrifflicher Hervorhebung und Trennung, und erst wenn man sie stets zur Hand hat, wird man gewahr, wie oft sie gute Dienste leistet.

Eine überaus reiche Zahl von Anschauungsmitteln steht uns für den geographischen Unterricht zur Verfügung. Der Lehrstoff bringt es eben mit sich, daß eine solche Fülle von Hilfsmitteln nötig ist, um einigermaßen klare Vorstellungen zu erzeugen. Über das, was wir in dieser Beziehung bei unseren Schülern, besonders bei den jüngeren, voraussetzen oder ihnen zumuten dürfen, scheint mir eine bedauerliche Unklarheit zu bestehen. Der Lehrton mancher Geographiebücher beweist mir vielmehr, daß sie teilweise wohl von Männern herrühren, die als Gelehrte in ihrem Fach entweder nie in Unterklassen unterrichtet, oder aber die Fühlung mit dem Vorstellungsinhalt einer Sextaner- oder Quintanerseele verloren haben. Wenn man längere Zeit in Unterklassen unterrichtet, so lernt man meiner Erfahrung nach immer mehr, wie wenige Begriffe — ich meine klare Begriffe, nicht unklare Vorstellungen — den Schülern zur Verfügung stehen. Ich habe selbst die Wahrnehmung gemacht, daß der Lehrer der Geographie in Quinta häufig die Aufgabe hat, zunächst den Inhalt des Geographiebuches zu erklären, weil dessen Darstellung und Ausdrucksweise für die Auffassung 10- und 11jähriger Schüler entschieden zu hoch ist. Der Erwachsene liest wohl mit Befriedigung diese Art von Erdkunde, die ihm ganz neue Beziehungen aufdeckt, ihn auf ganz neue Gesichtspunkte bei der Betrach-

[1]) Caes. Bell. Gall. II 18—27. Das Vordringen der Gallier, das Hin- und Herwogen des Kampfes am Fluß und schließlich das siegreiche Vorrücken der Römer lassen sich auf diese Weise gut veranschaulichen.

[2]) 'Der Lehrer, der zu zeichnen versteht, erspart sich viele zeitraubende Erörterungen und manche trotzdem nicht ausbleibende Enttäuschungen. In knappen Zügen läßt er vor den Augen der Schüler das Bild entstehen und zwingt sie zur Betrachtung und Auffassung aller Einzelheiten in der Aufeinanderfolge ihrer Entstehung. Darin liegt aber gerade der Vorzug des entstehenden vor dem fertigen Bilde, selbst vor den besten Wandtafeln, ganz abgesehen davon, daß es das Verständnis durch Weglassen des Unwesentlichen in hohem Grade erleichtert.' Lehrplan und Instr. für den Unterricht an den Gymn. in Österreich S. 251.

tung der Erdoberfläche oder von Land und Leuten hinweist. Aber für einen Quintaner, der einfache Kost verlangt und noch keinen Sinn hat für die Feinheiten dieser leckeren Speise, müßte meiner Ansicht nach der Lehrstoff häufig in anderer Form geboten werden. Es ist einmal gesagt worden: Man kann sich den Schüler gar nicht dumm genug vorstellen! An diesem scheinbar harten Wort ist jedenfalls soviel richtig, daß wir gar nicht wenig genug voraussetzen können und dürfen, wenn es sich um Entwicklung, Verwertung und Verknüpfung von Begriffen handelt, die vielleicht dem schlauen A, dem geweckten B einigermaßen geläufig sind, bei dem geistesarmen X oder dem trägen Y aber überhaupt noch nicht zur Klarheit gediehen sind. Und wenn die Lehrpläne vorschreiben, daß der erdkundliche Unterricht von der nächsten Umgebung, von der Anschauung der Heimat ausgehen soll, so müssen wir uns doch darüber klar sein, daß die Ausbeute an geographischen Grundbegriffen 'in der nächsten Umgebung' meistens sehr gering sein wird, daß jedenfalls Dutzende von Begriffen, die für die Anfangsgründe des erdkundlichen Unterrichts wichtig sind, auf diese Weise nicht veranschaulicht werden können. In diesen Fällen tut meines Erachtens das Relief ausgezeichnete Dienste. Es bietet dem Schüler in verkleinertem Maßstab ein wirkliches Bild der Erdoberfläche dar, und an ihm lassen sich deshalb Begriffe veranschaulichen und erläutern, die aus der Betrachtung der Karte allein unmöglich gewonnen werden können, — noch weniger aber bei neunjährigen Knaben ohne weiteres als bekannt vorausgesetzt werden dürfen. Ich habe die Landschaft, die im Atlas von Keil und Riecke zuerst als perspektivisches Bild, dann als Kartenbild gegeben ist, als Relief modelliert, um an ihm zu zeigen, inwiefern ein Kartenbild uns die Verhältnisse der Wirklichkeit wiedergibt. Ich lasse den Schüler diese Landschaft 'aus der Vogelperspektive' betrachten und ihn selbst finden, inwiefern sie ihm als Bild erscheint.[1]) Daß von allen Hilfsmitteln geographischer Darstellung keines den Wert des Reliefs erreicht oder übertrifft, wird mir jeder zugeben, der das prachtvolle große Rigirelief gesehen hat, das vor einigen Jahren in Deutschland gezeigt wurde, oder die vorzüglichen Reliefs im Gletschergarten von Luzern, die die Gebirge um den Vierwaldstättersee darstellen, oder das herrliche Relief, das in der Halle der Parazelsusquelle in St. Moriz aufgestellt ist und eine bis ins einzelnste getreue Nachbildung der großartigen Berninagruppe darstellt, oder endlich das vollkommenste Anschauungsmittel auf geographischem Gebiet, das ich kenne, das Alpenrelief in Innsbruck, das wir der jahrelangen Arbeit eines dortigen Amtsgenossen verdanken.[2]) Als vortreffliche Typenreliefs sind u. a. die des Wettersteingebirges, des Vesuvs und des Aletschgletschers[3]) zu empfehlen.

[1]) Wer einmal den Genuß hatte, im Luftballon aus 500 m Höhe herabzusehen auf die darunter liegende Landschaft, weiß, wie sie sich als ein riesiges Kartenbild von großartiger Übereinstimmung aller Verhältnisse darstellt.

[2]) Reliefkarte von Tirol und Vorarlberg; im Garten der K. K. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt in Innsbruck. Von Schulrat Prof. Schuler.

[3]) Kindts Typenreliefkarten.

Wo die Verwendung des Reliefs nicht möglich ist, tun auch Bilder, an denen glücklicherweise kein Mangel ist, gute Dienste. Auch an sie müssen wir dieselben Anforderungen stellen, wie ich sie oben bei der Besprechung der sprachlich-geschichtlichen Anschauungsmittel aufgestellt habe: groß genug, deutlich, einheitlich. Was die Größe anlangt, so weise ich auf die beiden Kirchhoff-Supanschen Bilder hin[1]), die, wie ich hoffe, würdige Nachfolger finden werden. Auch die Englederschen[2]) Bilder erfüllen das, was wir verlangen müssen; ebenso im wesentlichen die Lehmannschen[3]). Hübsch in der Ausführung und Farbengebung, geschickt ausgewählt, auch groß und deutlich genug sind die Kolonialbilder von Wünsche.[4])

Was schließlich die geographischen Wandkarten anlangt, so ist ihre Zahl außerordentlich groß; soll ich sie auf ihre Brauchbarkeit als Veranschaulichungsmittel im Schulunterricht prüfen, so muß ich mich darauf berufen, was ich über das Relief gesagt habe. Am vollkommensten scheint mir ihren Zweck, dem Schüler ein möglichst anschauliches Bild eines Stücks der Erdoberfläche zu geben, diejenige Karte zu erfüllen, die die wirkliche Bodengestaltung nicht in Form von Schraffen, von verschiedenfarbigen Schichten, oder sonstwie auf künstliche Weise zur Darstellung bringt, sondern möglichst die Nachbildung eines Reliefs des betreffenden Landes bietet.[5]) Leider machen es technische Schwierigkeiten unmöglich, kleine Karten mit Reliefprägung[6]) zu Schulatlanten zusammenzufügen oder gar in der Größe von Schulwandkarten herzustellen. Es kommen deshalb zunächst diejenigen Karten als im Schulunterricht besonders brauchbar in Betracht, bei denen der Eindruck der reliefartigen Darstellung durch entsprechende Hilfsmittel der Kartographie hervorgerufen wird. In dieser Hinsicht halte ich für die besten, weil zweifellos anschaulichsten, Karten die von Kuhnert, insbesondere seine Karte von Deutschland. Es ist eine wahre Lust, an einer solchen Karte Gebirgsverhältnisse und Stromgebiete zu erläutern; an ihr vermögen die Schüler mit eigenen Augen zu ersehen und zu verstehen, welchen Einfluß die Bodengestaltung auf die Verkehrswege hat, warum z. B. die Eisenbahn, die uns von Darmstadt nach Berlin bringt, nicht schnurgerade in nordöstlicher Richtung führen kann, sondern, indem sie den Flußtälern zwischen den Gebirgen folgt, zu den Umwegen über Gießen-Cassel oder Fulda-Halle gezwungen ist. — Auch die neue Karte der Schweiz zeichnet sich durch plastische Darstellung des Geländes aus, ebenso die Karte des Rheingebietes von Noordhoff.

Weitere geographische Hilfsmittel einer prüfenden Betrachtung zu unter-

[1]) Kirchhoff-Supan, Charakterbilder zur Länderkunde. Zwei Tafeln in Farbendruck.

[2]) Geistbeck und Engleder, Geographische Typenbilder.

[3]) Lehmann, Geographische Charakterbilder.

[4]) Wünsche, Deutsche Kolonialwandbilder.

[5]) Vgl. 'Die linksseitige Beleuchtung in der Kartographie, unter besonderer Berücksichtigung der Schulkartographie.' In Müllers Führer III. Verlag A. Müller-Fröbelhaus. Dresden-Wien 1903.

[6]) Seinerzeit im Verlag von P. Eckerlein in Leipzig erschienen.

ziehen, würde zu weit führen. Es würde sich übrigens dabei herausstellen, daß nicht alle geeignet sind, ihre Zwecke zu erfüllen. Eine Verwendung des Telluriums in Sexta z. B. halte ich geradezu für einen Mißgriff, weil durch seine Vorführung und Betrachtung meines Erachtens bei zehnjährigen Knaben nicht klare, sondern geradezu falsche Vorstellungen hervorgerufen werden. — Ebenso ist meiner Ansicht nach ein 'Durchschnitt durch Nordamerika von W. nach O.' für die Anschauung des Schülers völlig wertlos. Was sollen ihm die beigefügten Worte nützen: 'Dieser Durchschnitt würde der Natur genau entsprechen, wenn er bei gleichbleibender Höhe hundertmal länger wäre'? Die verzerrten Bergformen geben ein ganz falsches Bild, und die Umrechnung einer kleinen Durchschnittsdarstellung, wie sie dem Schüler hier zugemutet wird, ist dem Erwachsenen kaum möglich.

Ein Veranschaulichungsmittel aber, das meiner Überzeugung nach nicht nur im erdkundlichen Unterricht, sondern überhaupt als das Anschauungsmittel der Zukunft eine hervorragende Rolle spielen wird, ist das Skioptikon. Zur Erläuterung des gesprochenen Wortes und zur Veranschaulichung von Begriffen und Vorstellungen aller Art gewinnt es immer mehr an Bedeutung. Kann doch kaum noch ein öffentlicher Vortrag, der Belehrung der Hörer bezweckt, seiner entraten. Keine Wissenschaft kommt heutzutage ohne es aus. Im Hörsaal der Universität hat es so gut seine Stätte wie beim Vortrag des Volksbildungsvereins. Die Ausgrabungen auf Kreta sahen wir in diesem Winter hier mit seiner Hilfe ebenso klar und anschaulich vor uns wie die Befruchtung der Blüten durch anfliegende Insekten. Wer Gelegenheit gehabt hat, auf archäologischen Kursen die Verwendung des Skioptikons im Dienst des kunstgeschichtlichen Unterrichts zu sehen, wer photographische Aufnahmen aller Art, aber auch Pläne und Grundrisse, Karten und Skizzen in einer Größe und Klarheit geschaut hat, wie sie auf andere Art nicht vorzuzeigen wären, der muß unwillkürlich zur Überzeugung kommen, daß dieses Anschauungsmittel auch in der Schule der Zukunft nicht fehlen wird. Man muß sich mit dem Gedanken nur ein wenig liebevoll befassen, um zu erkennen, daß grundsätzliche Bedenken oder technische Schwierigkeiten seine Einführung im Schulunterricht nicht verzögern dürfen. Der Apparat selbst ist ja in vielen Schulen vorhanden. Die Aufstellung in einem zur Vorführung der Lichtbilder geeigneten Raum macht sicherlich keine unüberwindlichen Schwierigkeiten. Er kann übrigens auch ruhig da bleiben, wo er in den meisten Fällen bereits steht, im Physiksaal, zumal in diesem Raum die Verdunklung am einfachsten und raschesten bewerkstelligt werden kann. — Es handelt sich darum, daß möglichst für jedes Fach eine Sammlung ausgewählter Bilder beschafft wird. Die Kataloge leistungsfähiger Firmen bieten für alle Zweige des Unterrichts eine Fülle wertvollen Materials.[1]) Bei dem billigen Preis, der für die meisten, selbst für farbige Diapositive gezahlt wird, können mit dem Geld, mit dem bisher eine einzige

[1]) Unsere deutschen Firmen, z. B. Liesegang in Düsseldorf, Hagedorn in Berlin bieten in ihren Verzeichnissen eine überreiche Auswahl. Der Katalog der Firma E. Mazo in Paris enthält mehr als 100000 vues sur verre noires ou en couleurs.

Sammlung anderer Anschauungsmittel[1]) beschafft wurde, fünf- bis zehnmal soviel Lichtbilder erworben werden. Die Verwendung dieser Bilder denke ich mir so, daß bei der abschließenden Betrachtung eines dazu geeigneten Lehrstoffs die wichtigsten Objekte in einer besonderen Stunde, die dann in dem dazu bestimmten Schulraum oder auch im Physiksaal gehalten werden muß, mit Hilfe des Skioptikons vorgezeigt und erläutert werden. Hat man also z. B. im Geschichtsunterricht der Oberklassen von Troja, Tiryns und Mykenä erzählt, oder den griechischen Tempelbau besprochen, so würde eine Stunde dazu zu verwenden sein, die Ergebnisse der Ausgrabungen an jenen Orten oder die wichtigsten Tempel unter Beachtung der Säulenordnung u. s. w. im Bilde vorzuführen. — Der geographische Unterricht könnte den Begriff des Hochgebirges, der Gletscherbildung, der Bergformen, des Vulkans, der Düne, der Brandung u. s. w. mit Hilfe von Lichtbildern sehr schön veranschaulichen. — Römisches Leben und Treiben ließe sich an Bildern aus Pompeji und Rom, Kunstwerke an der Gruppe der Niobiden oder des Laokoon, griechisches Theaterwesen an Grundriß, Resten und Rekonstruktionen antiker Theater und Bühnenaltertümer erläutern. — Ich bin überzeugt, daß von einer solchen 'dunkeln' Stunde keine Gefährdung der Disziplin zu befürchten wäre, und daß unsere Amtsgenossen, die sonst im Physiksaal wirken, uns für eine Stunde, in der der Raum frei ist, eine gastliche Aufnahme gewähren, ja uns vielleicht selbst den ersten Unterricht in der Handhabung des vielseitigen Apparats geben würden.

Zum Schluß meiner Ausführungen möchte ich nur noch einige Bemerkungen über die Verwertung der Anschauungsmittel im Unterricht im allgemeinen machen. Der Grund, weshalb von Anschauungsmitteln in der Schule nicht so viel Gebrauch gemacht wird, wie es mit Rücksicht auf die Reichhaltigkeit mancher Schulsammlungen möglich und vielleicht wünschenswert wäre, scheint mir u. a. darin zu liegen, daß oft genug, namentlich an größeren Anstalten, den einzelnen Lehrern nicht genügend bekannt ist, was ihre Sammlungen an Anschauungsmaterial enthalten. Und selbst wenn ein zuverlässiges und handliches Verzeichnis dieser Lehrmittel vorhanden ist, muß doch der Lehrer selbst sich erst durch eigene Anschauung überzeugen, ob, wie und wo er sie beim Unterricht benutzen kann oder will. Zu diesem Zweck empfiehlt es sich vielleicht, daß von Zeit zu Zeit, in Wechselrahmen oder in anderer zweckmäßiger Weise, die älteren, besonders aber auch die neuangeschafften Anschauungsmittel den Lehrern selbst zugänglich gemacht werden. Gar mancher wird auf diese Weise ein oder das andere Lehrmittel kennen lernen oder wiederfinden, das ihm gute Dienste leisten kann.

Ferner ist es nötig, daß zu diesen Anschauungsmitteln gedruckte, für die Hand des Lehrers bestimmte Erläuterungen vorhanden sind, ohne die eine

[1]) Von den drei Wandtafeln, die für den Gebrauch der Gymnasien vom Kaiserlich Deutschen Archäologischen Institut herausgegeben sind, kostet z. B. jede 5,80 Mark. Der Preis ist, bei der vorzüglichen Abbildung, durchaus nicht hoch. Immerhin ließen sich dafür 17 Projektionsbilder des archäologischen Seminars der Universität München beschaffen (zu je 1 Mark).

zweckmäßige Verwendung kaum möglich ist. Es kann keinem Lehrer zugemutet werden, daß er ohne weiteres über Kenntnisse oder Handfertigkeiten verfügt, die notwendig sind, um ein Bild in allen seinen Teilen richtig zu erfassen oder ein Modell vor den Schülern zu zerlegen und zu erläutern. Alle diejenigen Verlage, die sich mit der Herstellung von Anschauungsmitteln beschäftigen, müßten dafür sorgen, daß zu allen wissenschaftlich zuverlässige Erläuterungen erscheinen, in denen auch die Grundsätze und Hilfsmittel angegeben sind, die bei der Herstellung maßgebend waren. Nur dann ist eine sachgemäße Benutzung und Ausnutzung der Anschauungsmittel möglich.

Der Raum, in dem die Anschauungsmittel aufbewahrt werden, soll möglichst vor schädigenden Einflüssen, Staub, Feuchtigkeit, Zugluft u. s. w. geschützt und allen Lehrern leicht zugänglich sein. An der Wand aufgehängte Verzeichnisse müssen es ermöglichen, daß das gesuchte Anschauungsmittel jederzeit von dem Lehrer oder dem damit beauftragten Schüler leicht und rasch aufgefunden werden kann.[1]) Wenn der Lehrer weiß, daß das Aufsuchen und Zurückbringen eines Anschauungsmittels keine Schwierigkeiten macht, wird er sich auch leichter dazu entschließen, es im Unterricht zu benutzen. Auch ist zu wünschen, daß die Zeit, die ihm hierfür zu Gebote steht, die Pause zwischen den Unterrichtsstunden, nicht durch einen zu weit gehenden Aufsichtsdienst beschränkt wird.

Die Seminare haben u. a. die Aufgabe, den jungen Lehrer darauf aufmerksam zu machen, was ihm an derartigen Hilfsmitteln zu Gebote steht, zumal der Universitätsunterricht in dieser Beziehung keine Belehrung zu geben pflegt.

Wenn Staat und Gemeinde in richtiger Würdigung des Wertes der Anschauungsmittel die nötigen Gelder zu ihrer Anschaffung bereitstellen, wenn die deutsche Lehrmittelindustrie fortfährt, brauchbare Anschauungsmittel zu angemessenen Preisen herzustellen, und wenn den Lehrern, die in einer sachgemäßen Verwendung von Anschauungsmitteln eine Belebung und Förderung des Unterrichts erblicken, die Benutzung derselben durch entsprechende Maßregeln ermöglicht und erleichtert wird, dann können wir, wie einst Feuerlein, der Inspektor des Gymnasiums in Nürnberg, wünschte, 'die mehreren Dinge der lernenden Jugend zum mindesten in effigie vor Augen stellen, damit sie nicht Worte ins Gedächtnis fassen, da sie nicht einmal wissen, was die Sache ist, welche das Wort bedeuten soll'. 'Entbehrt man aber solcher Hilfsmittel', sagt Herbart[2]), 'so wird mit bloßen Gedächtnissachen viel Zeit und gute Laune verdorben!'

[1]) Eine außerordentlich sinnreiche Erfindung, 'selbsttätige Registriertabelle' genannt, die diese Aufgabe in überraschend einfacher Weise, was Bilder anlangt, löst, verdanken wir Herrn Lehrer Storck in Stockstadt a. R.; sie hat sich bei uns durchaus bewährt. Bilder jeder Größe werden übereinanderhängend aufbewahrt; eine ganz einfache Vorrichtung ermöglicht es, sofort das gesuchte Bild zu finden, es abzunehmen, ohne die anderen zu berühren, und, was die Hauptsache ist, ohne weiteres nach Benutzung durch ein einfaches Obendraufhängen wieder an seinen Ort zu bringen.

[2]) Umriß pädagogischer Vorlesungen § 244.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZUR BEDEUTUNG DES WORTES 'ANSTAND'.

Im 7. Hefte der Jahrbücher hat Herr Dr. Thomas zu der von mir zu Beginn meines Aufsatzes über 'Anstand und Etikette nach den Theorien der Humanisten' (Heft 4 der Jahrb. S. 223) gemachten Bemerkung über die Bedeutungsentwicklung des Wortes 'Anstand' Stellung genommen. Nach dem letzten Satze seiner Erklärung scheint er zu glauben, daß ich durch eine von mir neu ausgedachte Definition eine bisher allgemein feststehende zu ersetzen beabsichtigt hätte. Das ist jedoch keineswegs der Fall, ich habe vielmehr nur kurz wiedergegeben, was an derjenigen Stelle des näheren ausgeführt ist, die sich meines Wissens am eingehendsten mit den verschiedenen Bedeutungen von 'Anstand' befaßt und den Versuch macht, die Entwicklung derselben (die natürlich mit der des Stammwortes 'anstehen' eng zusammenhängt) aufzudecken, anstatt sich damit zu begnügen, die einzelnen Bedeutungen einfach aufzuzählen. Es ist das der Artikel 'Anstand' in Ersch und Grubers Enzyklopädie. Ich hatte aus gutem Grunde geschrieben: 'Die ursprüngliche Bedeutung wird ... sein', um damit anzudeuten, daß sich etwas Sicheres darüber nicht ermitteln läßt, wie auch der Verfasser des bezeichneten Artikels mit der Bemerkung beginnt, daß die Abfolge der Bedeutungen von der Urbedeutung einem Rätsel nicht unähnlich sehe. Ich verweise T. [illegible] alle, die sich für die Sache inte[illegible] auf diesen Artikel und bitte [illegible] Grimms Wörterbuch s[illegible] Bedeutung zu ve[illegible]

[illegible] BÖMER.

SCHÜLERKOMMENTARE

Über den Wert der Schülerkommentare sind die Ansichten geteilt, doch scheint mir, daß viele, die seiner Zeit diese Erfindung mit großer Freude begrüßt haben, mehr und mehr von der anfänglichen Begeisterung zurückkommen. In sehr beherzigenswerter Weise hat unter anderen Spreer, Zeitschr. f. d. Gymnasialw. LVII 630, die Gefahren geschildert, die von dieser Seite drohen. Ich möchte die Aufmerksamkeit auf einen anderen Übelstand lenken, der auf die Dauer nicht mit Stillschweigen übergangen werden darf, nämlich darauf, daß neuerdings Bücher angeboten werden, die für die Schule einfach nicht gut genug sind. In den letzten Wochen las ich mit Obersekundanern Livius' Beschreibung von Hannibals Alpenübergang und hatte dabei Gelegenheit den 'Schüler-Commentar zu T. Livii ab urbe condita libri XXI. XXII. von Dr. Adolf M. A. Schmidt. Leipzig, G. Freytag kennen zu lernen. Ein erstaunliches Machwerk! Nicht um pädagogische Fragen rechte ich mit dem Verf., z. B. ob man einem Obersekundaner — auf dieser Stufe wird Liv. XXI doch gewöhnlich gelesen — Hilfen geben darf wie die folgenden: Kap. 32, 7 cetera visu quam dictu foediora | *visu, dictu Supin.* (*im D. Inf. mit* '*zu*'). Wer dies noch nicht begriffen hat, wird beim folgenden Kapitel, 33, 8, noch einmal belehrt: *visu Supin.*, s. 32, 7. 32, 10 | *luce* (*= sole, die*) *prima bei, mit Tagesanbruch.* Kap. 33, 1 wird dann wieder hierauf verwiesen. 32, 12 acerrimo quoque | *quoque von quisque.* 34, 8 | *ad extremum periculi äußerste Gefahr* uaa. — nein, ich habe noch viel elementarere Dinge im Auge. Kap. 32, 7 tum, quamquam fama prius,

qua incerta in maius vero ferri solent, praecepta res erat. Dies wird dem Schüler in dem Kommentar durch folgende Ausführung deutlich gemacht: *famā infolge des Gerüchts, quā incerta: incertā wenn es unbestimmt ist.* Hoffentlich versteht er die Stelle nun. Ohne den Kommentar hätte er womöglich incerta für das Subjekt gehalten! 32, 9 castra — quam extentissima potest valle locat | dazu der Kommentar *extentissima (s. 10, 7) Praedic. zu castra — valle freier Abl. loci.* Also H. schlägt, wenn ich recht verstehe, in dem (oder einem?) engen Tale ein möglichst ausgedehntes Lager auf. Der Grund dieses sonderbaren Entschlusses hätte doch wenigstens dem Schüler mitgeteilt werden müssen; der Lehrer, von diesem befragt, wird, fürchte ich, in Verlegenheit geraten. 33, 4 quidquid adiecissent ipsi terroris | *ipsi (Poeni).* Galli oder montani dürfte richtiger sein: die Punier sind in voller Verwirrung. Wenn die Bergbewohner nur noch ein wenig dazu tun, so u. s. w. 33, 5 *tum vero dann vollends, endlich.* Dies 'endlich' ist dem Schüler ohne Frage eine gute Hilfe. 33, 6 icti forte aut vulnerati | *icti (telis) getroffen.* Wer von einer Lanze u. s. w. getroffen wird, pflegt meistens verwundet zu sein. Weißenborn wußte wohl, warum er (9. Aufl.) schrieb: icti | 'gestoßen' oder 'von Steinen getroffen'. Wenn ich von Kap. 33 scheide, so will ich damit nicht sagen, daß ich mit allem anderen einverstanden bin, z. B. mit der etwas dunklen, aber zweifellos sehr fördernden Bemerkung 33, 10 | *per (modal: in, unter) otio wechselt mit silentio*, sondern ich eile weiter, weil die Ernte zu reich wird. 34, 1 ad frequentem cultoribus alium, ut inter montanos, populum | *ut einschränkend: freilich, wie es . . . natürlich war.* Kraft dieser Hilfe wird ein Schüler, der durch die vorhergehenden Proben noch nicht gewitzigt ist — ich bemerke, daß die hier angeführten Stellen teilweise von meinen Schülern aufgefunden sind —, etwa übersetzen: 'kam zu einem stark bevölkerten Gau, wie es bei Bergbewohnern natürlich war'. Ich habe bis jetzt gedacht, in Berggegenden wäre eine dünne Bevölkerung natürlich. 34, 4 nequaquam ut inter pacatos composito agmine | *ut gleichwie — agmen componere den Heereszug ordnen, Abl.: in geordnetem, geschlossenem Zuge.* Danach übersetzt der Schüler, unterstützt durch die Interpunktion in der Albrechtschen Ausgabe, nequaquam, ut inter pacatos, composito, rücksichtslos: 'er marschierte in durchaus nicht geordnetem Zuge gleichwie in Freundesland'. 35, 11 die Bemerkung des Kommentars *multo zu difficilius und auch zu breviora und arrectiora* ist auch nicht übel. 36, 1 | *retinere sich an-, fest- (eigentlich: vom Falle zurückhalten)!* 36, 4 haud dubia res visa, quin — longo ambitu circumduceret agmen | *circumduceret (könne).* Nein, nicht 'könne', sondern 'müsse', das sollte jeder auf den ersten Blick sehen, außerdem ist es bei Weißenborn zu finden. 36, 7 | *lēvi dazu tantum (so sehr).* 37, 5 inferiora valles apricosque colles habent | *inferior niedriger gelegen — habent (nach dem Abstiege).* Hier hätte ich gern die Übersetzung der ganzen Stelle gelesen, dies 'nach d. A.' läßt tief blicken. Endlich eine Stelle, die für diese Arbeitsweise ganz besonders kennzeichnend ist. Kap. 41, 1 non vereor, ne quis me haec vestri adhortandi causa magnifice loqui existimet, ipsum aliter animo adfectum esse. Dazu der Kommentar: '*von vereor hängt der Acc. c. inf. ab (verbum dicendi: äußere die Furcht) — ne ist rein final.* Das ist so schön, daß es vermutlich nicht jeder sofort wird fassen können, ich will deshalb versuchen die Stelle nach dieser Anweisung zu übersetzen: 'Ich äußere nicht die Furcht, daß mir selbst anders zu Mute ist, damit keiner glaubt, daß ich dies prahlerisch spreche, um euch anzufeuern.' Wer kann's besser? Ich breche hier ab, ohne behaupten zu wollen, daß ich erschöpfend gewesen bin, und bringe nur noch ein paar Prachtstellen aus früheren Kapiteln. 25, 12 septingentos milites occiderunt | *occiderunt (Romani).* Ich würde vorschlagen: (*Galli*), wenigstens gibt der Satz dann einen guten Sinn. 21, 11 | *levium armis (Abl. mensurae) Leichtbewaffnete ncl.* Für den nachdenkenden Schüler wird es ein Trost sein, daß dieser merkwürdige Gebrauch des Abl. mensurae, der allem widerspricht, was er sonst von seinen Lehrern hört, nur nachklassisch ist. Das bedeutet nämlich das

geheimnisvolle nel. — Wer in sich den Beruf fühlt, die übergroße Zahl unserer Schulbücher noch zu vergrößern, der möge doch wenigstens so arbeiten, daß die Schüler nicht über seine elementaren Schnitzer ein Hohngelächter erheben — das Wort Wissenschaft wird in diesem Zusammenhange wohl am besten vermieden.

Bei der Benutzung des besprochenen Buches wurde ich zuweilen recht lebhaft an Peter Meyers Kommentar zu seiner Auswahl aus der ersten Dekade des Livius (Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing) erinnert, den vor einem Jahre meine Untersekundaner in Händen hatten. Freilich muß ich bekennen, ich tue Meyer unrecht, wenn ich seinen Kommentar neben den von Schmidt stelle, er steht hoch über ihm, aber daß er mit der Sorgfalt, die man bei einem Schulbuche unbedingt fordern muß, gearbeitet ist, wird man nicht behaupten können. Einige Proben mögen genügen. Liv. VIII 6, 2 (Annius Setinus) lapsus per gradus capite graviter offenso impactus imo ita est saxo, ut sopiretur], *schlug so heftig mit dem Kopfe auf, daß der Stein ihm in den Schädel drang und er die Besinnung verlor* — was bei einer so entsetzlichen Verletzung (ihm ist, wie es nach dieser Übersetzung scheint, die Stufe einer Steintreppe in den Schädel gedrungen!) ja sehr begreiflich ist. I 26, 11 vel ... modo] *der Vater bringt absichtlich die Bestimmung des Gesetzes wörtlich; wir müssen entweder auf vel — vel oder auf modo — modo in der Übersetzung verrichten: 'bald zwischen jenen Spießen und Beutestücken innerhalb des Weichbildes, bald zwischen den Gräbern der Kuriatier außerhalb derselben'*. Die Stelle ist also vollständig mißverstanden, weil M. die Bedeutung von 'modo' nicht erfaßt hat. I 26, 13 id — manet] *dies hat sich bis jetzt erhalten, indem von Staats wegen der Balken immer wieder ausgesteckt wird.* Id bezieht sich auf tigillum. II 5, 7 ut] *diesem ut entsprechend, hat man sich vor tum ein ita zu denken: 'dem Menschen in die Hände zu spielen, der ehedem ein übermütiger König gewesen und jetzt in der Verbannung ihr Feind sei'*. Falsch, ut ist einfaches ut finale nach induxisse in animum. II 5, 8 eminente ... ministerium] *'wobei die Gesinnung des Vaters (ob ihm das Staatswohl oder das Vaterglück mehr galt) während der Vollziehung der staatlicherseits angeordneten Strafen sichtbar wurde'*. Soll durch diese gewundene Erklärung Übereinstimmung mit den abweichenden Berichten erzielt werden? Liv. will nur sagen, daß die Vaterliebe doch durchbricht.

Diese Beispiele werden genügen, um mein Urteil zu bestätigen, ich breche daher ab, obwohl der Vorrat nicht erschöpft ist.

Karl Strecker.



DIE EIGENART DES GYMNASIUMS

Von Adolf Stamm

In dem kaiserlichen Erlasse vom 26. November 1900 heißt es Absatz 2: 'Durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen.' Unter 3 heißt es: '... (die Direktoren werden darauf zu achten haben), daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Anforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden.'

Ich gehöre zu denen, welche schon vor dem Erlasse die Gleichwertigkeit der verschiedenen höheren Schulen vertreten und deshalb jenen Erlaß aufs freudigste begrüßt haben, und ich glaube mit Paul Cauer, der es ja schon längst ausgesprochen hatte, daß die in dem Erlasse zum Ausdruck gekommene Auffassung den einzigen Weg zur Erhaltung des humanistischen Gymnasiums weist, wenn dabei auch das alte Monopol des Gymnasiums geopfert werden mußte. Aber ich finde auch, daß die Lehrpläne von 1901 in der Ausgestaltung der grundsätzlichen Auffassung jenes Erlasses nicht folgerecht abgefaßt sind, d. h. ich vermisse die reinliche Scheidung, soweit das Gymnasium in Frage kommt. Bei den Realanstalten ist sie zu ihrem Vorteil vorhanden, bei den Gymnasien ist sie zu ihrem Nachteil nicht durchgeführt.

Wenn von der 'Eigenart' des Gymnasiums die Rede ist, so kann doch im Gegensatze zu den Realanstalten nichts anderes damit gemeint sein, als daß eben die humanistischen Fächer das entscheidende Übergewicht im Lehrplan haben, also die Sprachen und Geschichte. Daß der deutsche Unterricht in allen höheren Schularten im Mittelpunkte stehen muß, ist so selbstverständlich, daß man eigentlich nicht nötig haben sollte, darüber noch ein Wort zu verlieren. Leider aber ist diese selbstverständliche Forderung auf den Gymnasien nicht erfüllt; denn gerade den Gymnasien ist es vorbehalten geblieben, sich in den beiden Tertien mit je 2 Wochenstunden behelfen zu müssen. Meine Forderung geht dahin: Der Unterricht in den humanistischen Fächern muß in den Gymnasien nicht bloß 'vertieft', sondern einfach verstärkt werden. Ich will zuerst nachweisen, warum diese Forderung berechtigt ist, sodann, wie ihr im Lehrplane entsprochen werden kann.

Der lateinische Unterricht hat in dem Lehrplan von 1901 bekanntlich eine Verstärkung erfahren, indem der Stundenzahl von IV an wöchentlich eine,

mithin im ganzen 7 Stunden zugelegt worden sind. Das macht also im Jahr für die Klasse 40 Stunden, für die ganze Schulzeit 7 × 40 = 280 Stunden. Das ist schon etwas, und die Vermehrung ist ja auch überall mit Dank angenommen worden. Zur Not mag es auch genügen. Wir wollen deshalb vorläufig damit zufrieden sein.

Aber wie steht es mit dem Griechischen? Mit Recht ist schon wiederholt von den Vorkämpfern des Gymnasiums darauf hingewiesen worden, daß gerade das Griechische der im Gymnasium allein betriebene Unterrichtsgegenstand ist, der ihm also den bezeichnendsten Unterschied von den anderen Anstalten gibt. Dementsprechend müßte er aber nun auch so betrieben werden können, daß das Ergebnis einen der humanistischen Bildungsanstalt würdigen Bildungswert beanspruchen könnte. Das ist aber bekanntlich nicht der Fall. Vielmehr weiß jeder, daß die Leistungen unserer Abiturienten im Griechischen in der Regel viel zu wünschen übrig lassen. Es ist das eine bekannte und allgemeine Klage. Und das ist nur zu natürlich. Weder Lehrer noch Schüler trifft die Schuld, sondern die Lehrpläne. Mit 6 wöchentlichen Stunden von U III ab kann der griechische Unterricht nicht mit dem genügenden Erfolge betrieben werden. Dazu ist die Sprache denn doch zu schwer und fein. Wenn das Gymnasium überhaupt einen Sinn haben soll, dann müssen die Schüler zu einem tieferen Verständnisse der klassischen Sprachen geführt werden, sonst ist es halbe und deshalb verfehlte Arbeit.

Mit der Einprägung der Formenlehre wird man in den beiden Tertien zur Not fertig. Die Schüler pflegen den neuen und interessanten Stoff begierig aufzugreifen und im ganzen gut zu bewältigen. Aber dann hapert es. Schon von U II ab schwindet die Sicherheit in der Formenlehre immer mehr und macht allmählich einer Unsicherheit Platz, die in I unangenehm fühlbar wird und die ganze Grundlage erschüttert. Dem kann nur vorgebeugt werden, wenn bis in die oberste Klasse die Formenlehre sorgfältiger wiederholt wird. Dies ist aber bei 6 Stunden nicht möglich, wenn nicht die Zeit für die höchst wertvolle Lektüre zu sehr beschnitten werden soll. Es muß also mindestens eine Stunde zugelegt werden. Mit dem Beginn des griechischen Unterrichts in U III bin ich einverstanden und meine nicht, daß man ihn wieder in die IV verweisen soll; aber statt mit 6 Stunden soll er sogleich mit 7 Stunden einsetzen. Ich bemerkte oben, daß die Formenlehre in den beiden Tertien zur Not mit den jetzt zur Verfügung stehenden 6 Stunden bewältigt werden könnte. Aber eben nur 'zur Not', d. h. nicht fest genug, daß sie lange genug vorhält. Das Pensum darf nicht erweitert, aber die Stundenzahl zur Bewältigung desselben Lehrstoffes soll vermehrt werden, um den Schülern größere Sicherheit zu geben. Und um diese Sicherheit zu erhalten, muß dauernd eine Mehrstunde beibehalten, Grammatik und Syntax unablässig bis in die oberste Klasse wiederholt und befestigt werden. Dann ist Hoffnung vorhanden, daß es besser wird. Eine Mehrstunde wöchentlich gibt jährlich 40 Stunden, für die ganze Schulzeit also 6 × 40 = 240 Stunden mehr Griechisch als jetzt. Wenn diese 240 Stunden ausschließlich der Einprägung und Einübung der unerläßlichen grammatischen

Grundlage dienen, können sie sehr viel helfen; für die Lektüre bliebe dann die bisher zur Verfügung stehende Zeit ohne Abzug übrig. Wenn von dem Abiturienten eine größere Übersetzung aus dem Griechischen verlangt wird, zu deren Anfertigung ihm 3 Stunden Zeit bewilligt werden, so muß ihm auch vorher öfter Gelegenheit gegeben werden solche größere Arbeit zu machen. Dazu aber hat man heute keine Zeit, da man sonst allzusehr mit anderen Teilen des Lehrstoffes im Rückstande bleiben würde.

Auch für den deutschen Unterricht ist die Stundenzahl zu knapp bemessen. Geradezu verhängnisvoll ist die Beschneidung dieses Unterrichts in den beiden Tertien auf 2 Stunden! Gerade auf dieser Stufe, wo der Schüler in den Anfängen selbständiger Ausarbeitungen geübt werden muß, wo er mit der Lektüre größerer Werke beginnt, sollen 2 Stunden ausreichen! Den Realanstalten hat man das nicht zugemutet, aber der Gymnasiast soll damit fertig werden! Er wird eben nicht damit fertig, sondern muß den Ausfall bitter büßen. Es ist sehr schön gesagt, der deutsche Unterricht solle im Mittelpunkte stehen, er sei, wie es in den Lehrplänen (S. 20) heißt, 'neben dem Unterricht in der Religion und in der Geschichte der erziehlich bedeutendste'. Und dabei weist man ihm auf der Mittelstufe 2 und auf der Oberstufe 3 Stunden wöchentlich zu! Jeder Schulmann, der den deutschen Unterricht in den mittleren und oberen Klassen erteilt hat, weiß, daß er mit der Zeit nicht auskommt, d. h. daß er den Lehrstoff nicht so sorgfältig behandeln und erledigen kann, wie er müßte und möchte. Es ist gar kein Wunder, wenn später auf der Universität oder im praktischen Leben so viel darüber geklagt wird, daß die jungen Leute sich in der schriftlichen und mündlichen Bearbeitung der ihnen gestellten Aufgaben ungeschickt zeigen. Neben der Lektüre ist die Übung besonders im schriftlichen Ausdrucke die wichtigste Aufgabe des deutschen Unterrichts; und dieser Teil kann gar nicht sorgfältig genug betrieben werden. Der bloße Hinweis des Lehrers, daß und warum dies und jenes falsch ausgedrückt sei, genügt natürlich nicht, sondern der Schüler muß es selbst nach Anleitung immer und immer wieder besser zu machen suchen. Dazu gehört aber mehr Zeit, als wir jetzt zur Verfügung haben. Ich verlange von U III ab je eine Stunde mehr für den deutschen Unterricht; in den Tertien also je 3, in den 4 oberen Klassen je 4 Stunden. Und diese eine Mehrstunde soll lediglich dem Aufsatz und dem, was damit zusammenhängt (Dispositionsübungen u. dgl.) zugute kommen. Auch das würde also für die Schulzeit 240 Stunden mehr bringen.

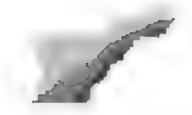
Aber ich bin noch nicht fertig. Für das Französische sind ebenfalls in beiden Tertien nur 2 Stunden angesetzt. Daß auch dies zu wenig ist, darüber besteht wohl bei niemandem, der die Verhältnisse kennt, ein Zweifel. Wiederholt ist dieser Gegenstand ja auch in Direktorenverhandlungen zur Sprache gekommen, es sind verschiedene Vorschläge gemacht worden, um dem Übelstande durch andere Verteilung und Beschränkung des Lehrstoffes abzuhelfen. Aber das wird alles nichts helfen. Mit 2 wöchentlichen Stunden kann man eben keine Sprache betreiben, auch die französische nicht. Allerdings weisen die

Lehrpläne von 1901 gegen die von 1891 im ganzen 20 Stunden Französisch gegen 19 auf. Aber der Vorteil ist nur ein scheinbarer. Denn gerade in den drei ersten Jahren, welche doch die Grundlage geben sollen und müssen, waren früher 10 Stunden angesetzt, während jetzt nur 8 dafür genügen sollen. Viel eher könnte man, wie in den Lehrplänen von 1891, in den oberen Klassen eine Stunde missen als gerade in den ersten Jahren. Ich glaube nicht, daß es einen einzigen Lehrer des Französischen gibt, der behauptet, er könne mit 2 Stunden wöchentlich in III auskommen. Die Ergebnisse des Unterrichts sind ja denn auch dementsprechend. Aber wieder wäre es höchst ungerecht, den Lehrern deshalb einen Vorwurf zu machen. Man darf nichts Unmögliches verlangen. Auch fürs Französische muß in den Gymnasien in den beiden Tertien eine Stunde wöchentlich zugelegt werden, wenn die Leistungen nicht, wie bisher, in bedenklicher Weise zurückgehen sollen.

Nach den bisherigen Ausführungen würden also für die beiden Tertien je 3 Stunden wöchentlich (je eine für Deutsch, Griechisch und Französisch), für die Klassen U II bis O I je 2 Stunden wöchentlich für Deutsch und Griechisch mehr angesetzt werden müssen.

Wie sollen diese nun gewonnen werden, ohne die berüchtigte Überbürdung herbeizuführen? Dadurch, daß die Schüler des Gymnasiums in den realistischen Fächern entlastet werden. Ich bin der Meinung, daß Mathematik und Naturwissenschaften von U III ab je eine Stunde abgeben müssen. Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrer werden darüber wahrscheinlich entsetzt sein; aber gewiß nicht mehr, als es bei der jetzigen Verteilung die Vertreter der humanistischen Fächer sind. Die Bildung des Realschul- und Realgymnasialabiturienten gilt für 'voll', obgleich der erstere keine Ahnung von beiden klassischen Sprachen, der andere keine vom Griechischen hat. Ich habe durchaus nichts dagegen. Aber dann soll man den Gymnasialabiturienten mit gleichem Maße messen. Warum soll seine Bildung weniger wert sein, wenn sie hauptsächlich der altbewährten sogenannten klassischen Bildung entspricht, während seine Kenntnisse in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zwar nicht gänzlich fehlen (wie die Griechisch-Lateinischen bezw. Lateinischen bei dem Realabiturienten), aber etwas geringer sind. Der Widerspruch liegt doch auf der Hand! Warum sollen wir Vertreter der Gymnasialbildung denen der Realbildung Zugeständnisse machen, die uns schädigen, ohne uns irgend etwas zu helfen; während es jenen gar nicht einfällt, uns solche Zugeständnisse zu machen? Das geringe Maß, um das der Gymnasialabiturient mehr noch als bisher hinter dem Realabiturienten in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung zurückbleiben wird, kommt gar nicht in Betracht gegenüber dem Vorteil, den er durch das Mehr an humanistischer Bildung dafür eintauscht. Ich brauche nicht zurückzukommen auf die schon so oft und gut erörterte Frage, welchen Wert die klassische Bildung hat, sondern stehe auf dem Standpunkte, daß diese Frage längst in positivem Sinne beantwortet ist.

Es kommt für das Gymnasium nur darauf an, die klassische Bildung nun auch möglichst auszuschöpfen. Jedenfalls müssen wir als mindeste Forde-



rung die erheben, daß die Mathematik hinfort nicht mehr als 'Hauptfach' in den Gymnasien gilt. Sie erhält dadurch eine Bedeutung, die ihr im Organismus des Gymnasiums nicht zukommt. Jeder weiß, welche crux die Mathematik bei der Reifeprüfung bildet. Wie mancher Schüler ist ihr schon zum Opfer gefallen! Nicht bloß theoretisch ist der Fall denkbar, sondern es kommt oft genug vor, daß ein Abiturient, der in den anderen drei Hauptfächern (Deutsch, Latein, Griechisch) Genügendes, in allen anderen Fächern auch Genügendes, in der Geschichte Gutes, vielleicht sogar sehr Gutes leistet, aber in der Mathematik versagt, bei der Prüfung durchfällt. Das ist doch ein unerhörter Zustand! Wenn außer den bekannten drei Fächern noch ein 'Hauptfach' in Frage kommen soll, so müßte auf den Gymnasien doch Geschichte eher diese Bedeutung haben als Mathematik! Denn eine gute historische Bildung ist nicht nur überhaupt von größtem Werte, sondern besonders eine notwendige, ganz und gar unentbehrliche Ergänzung der klassischen Bildung, was man von der Mathematik nicht sagen kann. Wenn die Mathematik weiter als Hauptfach auf dem Gymnasium gelten soll, dann müßte ihr mindestens die Geschichte als fünftes Hauptfach zur Seite gestellt werden. Besser, weil einfacher, scheint es, der Mathematik auf den Gymnasien überhaupt den Rang als Hauptfach abzuschneiden, damit ihr grundsätzlich keine Bedeutung beigelegt wird, die ihr fürs Gymnasium nicht zukommt, und damit in der Prüfung ein Ausgleich durch ein anderes sogenanntes 'Nebenfach' erfolgen kann.

Die eine Mehrstunde für Französisch in den beiden Tertien würde ich der Religion abziehen mit Rücksicht darauf, daß die Schüler in diesen Jahren Konfirmandenunterricht erhalten, so daß sie wohl auch auf dieser Stufe mit einer Religionsstunde auskommen können. Sollte man daran aber Anstoß nehmen, so bliebe nichts anderes übrig, als einfach wöchentlich 1 Stunde zuzulegen. Daraus würde deshalb doch keine Überbürdung entstehen. Überhaupt wird die Überbürdung nicht durch die Stundenzahl herbeigeführt — wo sie überhaupt vorhanden ist —, sondern durch die überflüssigen schriftlichen häuslichen Arbeiten. Gerade in den unteren und mittleren Klassen muß die Hauptarbeit in der Schule getan werden, und sie wird auch da getan, während die häuslichen Arbeiten wenig Zweck haben und geradezu schädlich wirken können, insofern sie sich nicht auf Auswendiglernen, Wiederholungen, Reinschriften u. dgl. beschränken.[1])

Nicht ohne Zagen wage ich es, auch für die Geschichte in den oberen Klassen noch je 1 Stunde zu erobern. In drei Jahren soll der gesamte Lehrstoff in vertiefterer Auffassung, als sie die unteren und mittleren Klassen geben können, durchgenommen werden. Das ist selbst nach dem vorausgegangenen Unterricht eine Aufgabe, die in 3 Wochenstunden nicht genügend bewältigt werden kann. Besonders das eine Jahr der O II für alte Geschichte reicht nicht aus. Woher aber soll die Stunde kommen? Es ist schon oft

[1]) Beiläufig gesagt, halte ich besonders die sogenannten Exerzitien d. h. schriftliche Übersetzungen in eine oder aus einer Fremdsprache nicht bloß für überflüssig, sondern für schädlich, da sie in der Regel neue Übungen im Fehlermachen und Abschreiben sind.

darauf hingewiesen worden, daß die Religionsstunden für die oberen Klassen entbehrlich seien. So weit braucht man gar nicht zu gehen. Aber ich meine, man kann wenigstens recht gut mit einer Stunde auskommen, die dann lediglich der Bibellektüre dient. Der ganze religionsgeschichtliche Stoff wird ja so wie so auch bei der Profangeschichte mitbehandelt. Der Geschichtslehrer könnte leicht, wenn ihm nun für die drei letzten Jahre je 4 Stunden zur Verfügung stehen, wenigstens in der I die betreffenden Partien so mitbehandeln, daß eine besondere Behandlung in der Religionsstunde nicht mehr nötig wäre.

Auf diese Weise würden wir den humanistischen Fächern eine so viel sichrere Grundlage geben, daß wir hoffen dürften, sehr viel bessere Ergebnisse als bisher zu erzielen und unserem Gymnasium seine Eigenart zu erhalten oder vielmehr — wenigstens annähernd — zurückgeben zu können.

WILHELM MÜNCHS GEDANKEN ÜBER ZUKUNFTSPÄDAGOGIK

Von Otto Immisch

Kürzlich las man auf dem Titelblatt der Schrift eines bekannten Archäologen als Motto die sinnige Umbiegung eines vielzitierten Wortes: *Non mihi res, sed me rebus subjungere conor.* Das gleiche Sprüchlein könnte auch das neue Buch Münchs in die Welt hinaus geleiten. Allerdings hat es für den Gelehrten, der einen Sachverhalt festzustellen sucht, eine andere Bedeutung als für den Pädagogen, dessen Aufgabe in diesem Falle ist, weit auseinandergehende Äußerungen menschlichen Strebens und Wollens zu bewerten: was dort die schwer erreichbare Tugend voraussetzungsloser Objektivität bezeichnet, kann hier zum Merkmal eines wenig erfreulichen und vermittlungsseligen Eklektizismus werden. Es kann, aber allerdings es muß nicht. Denn unter den vermittelnden Naturen, zu denen Münch in so ausgesprochener Weise gehört, gibt es wiederum zwei Gattungen, und nur eine davon trägt die Kennzeichen der Schwäche. Man kann mehrere sich ausschließende Kreise von Anschauungen zu vereinen glauben, wenn man seinen Standpunkt so wählt, daß der eigene Horizontkreis von jedem der anderen ein gutes Teilstück einschließt. Befriedigung über solches Verfahren empfindet meist nur sein Urheber. Die Beteiligten pflegen zu klagen, daß die Enge des neuen Gesichtskreises gerade ihre Zentren ausschließe. Dagegen gibt es überragende Geister, Männer mit weitem Herzen und infolgedessen — wie Münch sehr richtig betont — auch mit einem weiten Blicke, deren Horizont so umfassend ist, daß er die verschiedensten Gedankenkreise beschränkterer Ausdehnung vollständig zu umspannen vermag. Mancher Vertreter der ersten Gattung rechnet sich in begreiflicher Selbsttäuschung zu der zweiten: Münch wird von jedem billigen Beurteiler ohne weiteres zur zweiten gerechnet werden. Und so würde denn jene Devise in seinem Falle zwar nicht die Objektivität der Tatsachenforschung bezeichnen — gibt es doch auf diesem Gebiete der Bewertungen nur sehr wenig objektive Maßstäbe! —, wohl aber die eine innere Freiheit nicht ausschließende, willige Anerkennung der Dinge, wie sie nun einmal sind, sowie die Fähigkeit auch aus der Wildnis üppig wuchernder Einseitigkeiten den gesunden Haupttrieb herauszufinden und zu respektieren.

Münchs Darstellungsweise und Stil sind bekannt genug. Der Eindruck einer vornehmen Ruhe ist das Hauptmerkmal. Manchen wird diese überglatte

Anm. Zukunftspädagogik, Utopien, Ideale, Möglichkeiten. Von Wilhelm Münch. Berlin (G. Reimer) 1904. IV, 269 S. 8°.

Leidenschaftslosigkeit nicht wohltuend berühren. Auch macht sich neben einer nicht immer ungesuchten Einfachheit ein Anflug von bedeutungsvoller Amtlichkeit des Ausdrucks bemerklich, eine nicht eben jedermann zusagende Mischung. Anderseits ist nicht zu bezweifeln, daß gerade diese gedämpfte und zurückhaltende Schreibweise bei ähnlich gestimmten Naturen den sicheren Erfolg verbürgen dürfte.

Das Buch beginnt mit einem 'literarischen Umblick', der nicht nur deutsche, sondern auch ausländische Literatur über Erziehung umfaßt, soweit sie programmatisch ist — oder auch symptomatisch. Denn der Verfasser scheut es keineswegs, auch mit den krausesten und absonderlichsten Blüten dieser an Absonderlichkeiten so reichen Literatur sich aufs eingehendste zu befassen, falls ihm auch nur ihr bloßes Dasein für das Verständnis der die Gegenwart durchziehenden Hauptströmungen bedeutsam erscheint. Er beschränkt sich dabei auch nicht auf die allerletzten Jahre, sondern greift in einzelnen Fällen weiter zurück, wie denn beispielsweise auch Güßfeld nicht fehlt (und 'im Vorbeigehen' ein bemerkenswertes Kompliment erhält). Die Gesellschaft ist bunt genug und umschließt neben Denkern von straffster Energie wie Natorp auch manche flatternde Literatenseele, zuchtvolle wie auch barocke Geister. Man muß die Revue durchaus selber genießen. Hier können wir uns mit diesem ersten Teile des Buches schon deswegen nicht im einzelnen befassen, weil wir uns nicht rühmen können, wie Münch diese Bücher sämtlich gelesen zu haben. Wie wenige werden es können! Dankbar wird ihm aber jeder Leser für seine Mitteilungen sein, zumal das Buch auch über das Ausland, insonderheit, wie es sich bei Münch von selbst versteht, über in Frankreich und England hervortretende oder herrschende Bestrebungen unterrichtet. Wenn hierbei das englische Wesen einer gewissen Bevorzugung und Betonung sich erfreut, so erklärt sich das, wie wir noch sehen werden, daraus, daß dieses Wesen tatsächlich in derselben Richtung sich bewegt, die Münch auch in den nichtenglischen modernen Bestrebungen für eine dominierende und in der Hauptsache berechtigte anerkennt.

Es versteht sich übrigens, daß Münch, so ernst sein Streben nach Objektivität ist, doch auch in diesem ersten Teile nicht ausschließlich Referent ist. Nicht nur ist er als Kenner der Geschichte der pädagogischen Literatur in der Lage, manches Neuaufleben schon längst einmal gedachter, manchen zurückliegenden Anknüpfungspunkt für neue Gedanken kenntlich zu machen: er begleitet auch sein Referat (das in manchen Fällen schon an sich keine leichte Aufgabe war) mit sparsamen, aber doch ausreichenden Urteilen, Einschränkungen und Warnungstafeln, die so geschickt angebracht sind, daß sie den zweiten Teil des Buches zwar nicht vorwegnehmen, wohl aber aufs sorgsamste die Gesamtrichtung, die der Verfasser dort zu gewinnen und zu begründen sucht, [illegible]rbereiten. Eine weitere Eigentümlichkeit wie dieses ersten Teiles, so des [illegible]zen Buches ist der weite Umfang, der hier dem Erziehungsprobleme ge[illegible]ben wird. Es beginnt bei der Kinderstube und reicht bis in die Hochschule, [illegible]drüber hinaus. Dies wäre meines Erachtens nur dann berechtigt, wenn im

zweiten Teile dies Gesamtgebiet systematisch in die natürlichen Abschnitte der Lebensalter zerlegt und die einzelnen Erziehungsideale, ein jedes für sich, genau in dieser Gliederung besprochen würden. Dies ist aber nicht geschehen. Vielmehr hat sich der Verfasser die Freiheit gewahrt, auch im zweiten Abschnitt die Einzelkapitel ohne diese Unterscheidung zu lassen. Die besonderen Erziehungsziele, die idealen Tendenzen und Wertungen werden zumeist (wenn nicht wie beim Kapitel 'Humanismus' das Gegenteil sich von selbst versteht) in ihrer Geltung für das Gesamtgebiet der Erziehung beleuchtet. Die Diskussion hat etwas Schwebendes. Je nach Bedürfnis werden bald die Elementarstufen, bald die sogenannten Mittelschulen, bald noch höher ins Menschenleben hinaufreichende Erziehungsaufgaben betont oder für einige Zeit in den Vordergrund der Betrachtung gerückt. Ich weiß recht wohl, daß dies in dem Gesamtstandpunkt des Verfassers begründet und daß dieser Standpunkt zugleich der des Pädagogen *κατ' ἐξοχήν* ist. Nichtsdestoweniger werde ich schwerlich der einzige sein, der ihn schlechterdings nicht zu akzeptieren in der Lage ist. Ich überlasse die Kinderschule durchaus den Sachverständigen, vor deren praktischen Leistungen ich übrigens auf Grund von häuslichen Erfahrungen die größte Hochachtung hege. Innerhalb des Kreises aber, für den ich hier zu berichten habe, wird die Überzeugung hoffentlich noch vielfach vertreten sein, daß die Aufgabe der Gelehrtenschule als ein in sich durchaus eigenartiges und eine isolierte Betrachtung erforderndes Problem grundsätzlich in Anspruch zu nehmen ist. Daran ändert die faktische Verknüpfung der unteren Stufen mit den Normen und Regeln eines Elementarbetriebes nicht das Geringste. Die diesen Anstalten eigentümliche Aufgabe entfaltet sich zweifellos erst auf den Stufen, wo es sich nicht mehr um Kinder, sondern um Jünglinge handelt. Die weitere Besprechung wird uns auf diesen prinzipiellen Gegensatz zu Münch zurückführen und seine Bedeutung hoffentlich vollständig klarstellen.

Wenden wir uns nunmehr dem zweiten Teile des Buches zu, in dem versucht wird, das Berechtigte und Wertvolle aus den literarischen Kundgebungen, die der erste Teil besprach, herauszuheben und mit dem Maßstab des praktisch Möglichen zu messen. Vorab ist zu betonen, daß die vielen teils sympathischen, teils sogar bewundernswerten Vorzüge des Verfassers auch hier zu voller Geltung kommen. Er ist frei von aller pädagogischen Engherzigkeit. Die positiven Mittel: Lob, Güte, herzliche Natürlichkeit kommen überall zur Geltung. Die Unterrichtstechnik und ihr Regelwerk wird zwar nicht unter-, aber gewiß auch nicht überschätzt. Mehr noch als auf die Überwindung der Widerstrebenden oder Minderwertigen wird ein erfreulicher Nachdruck auf die Befriedigung der wertvollen Schülernaturen gelegt. Alles atmet Wohlwollen und den Geist einer maßvollen und edlen Liberalität: ich würde sagen, es waltet überall die echteste *σωφροσύνη*, müßte ich nicht fürchten, daß dies Kompliment dem Verfasser zu philologisch klingen möchte. Auch müßte allerdings der Philologe mit Betrübnis dem eben Gesagten einen Vorbehalt hinzufügen. Er bemerkt zu seinem Erstaunen, daß Münch dort, wo er einen Rückblick auf den Betrieb des humanistischen Unterrichts wirft (S. 218), und auch sonst

gelegentlich, wo der Zusammenhang ähnlich ist, einen Ton anzuschlagen beliebte, der in seiner Herbigkeit und Schärfe auf das auffälligste von der nahezu akzentlosen und verhaltenen Vortragsweise sich abhebt, die diesem Schriftsteller sonst zu eigen ist. Es befremdet wirklich, daß ein Mann, der allenthalben in die Tiefe zu dringen bemüht ist, hier so durchaus an der Oberfläche haftet und es für berechtigt hält, den Grund für all das Unerfreuliche, aus dem der klassische Unterricht sich mühsam herausgearbeitet hat und noch immer herausarbeiten muß, zu einem sehr wesentlichen Teile in der ganz unbegreiflichen Unzulänglichkeit des landläufigen Unterrichtsbetriebes, ja mehr noch: des Lehrermaterials, zu suchen. 'Oft, ja man kann sagen durch lange Perioden, durch manche Generation hindurch, unter den Händen zahlreicher öder und ermüdender Lehrer' . . . 'Fehlte doch den gewöhnlichen Fachlehrern auch jede Unmittelbarkeit des inneren Verhältnisses zu ihrem Objekt: alles war auf gelehrtem Wege erarbeitet, alles verstandesmäßig auseinandergelegt, der Kleinkram des Wissens überwucherte alles schöne Fühlen; selbst wo sie schwärmen wollten, blieben sie Philister, und das jugendliche Bedürfnis der Begeisterung ward durch sie vielmehr niedergehalten als geweckt, abgespeist anstatt befriedigt oder genährt oder befeuert.' So harte Ausdrücke wird man sonst im ganzen Buche vergeblich suchen —, aber auch so ungerechte und übertreibende. Nirgend kommt zu ihrem Recht die Erkenntnis, die heutzutage wirklich auch einem Nichtfachmanne geläufig sein könnte (selbst einem solchen ohne den weiten Horizont unseres Verfassers), daß in den Zeiten, auf die jene liebenswürdige Charakteristik zielt, die klassische Philologie auf der Schule in eine innere Notlage geriet, die wahrlich nicht aus der durchschnittlichen Unfähigkeit ihrer Vertreter entsprungen ist. Vielmehr hat sie die Schulphilologie als solche in sich selber aufwachsen sehen, ja selber mit großziehen müssen, gerade weil sie (in höherem Maße vielleicht als beispielsweise der Schulbetrieb der neueren Sprachen) im innigsten Zusammenhange mit der fortschreitenden Wissenschaft sich jederzeit gehalten hat. Als nun die Wissenschaft nicht umhin konnte, mit eigener Hand die klassizistische Wertungsweise zu vernichten, als sie auch das Altertum in seiner historischen Bedingtheit zu erkennen bemüht war, da war ein Bruch zwischen Wissenschaft und Schule unvermeidlich, um so unvermeidlicher, als eine historische Tradition in Verbindung mit wohlerwogenen pädagogischen Gründen (also keine Verknöcherung und Erstarrung) in der Schule die alte Wertungsweise des Humanismus aufrecht erhielt und bis zu einer gewissen Grenze noch heute aufrecht erhalten muß. Konnte sich denn Münch gar nicht in die Seele eines, wie er sich auszudrücken beliebt, 'gewöhnlichen Fachlehrers' versetzen, der beispielsweise Cicero mit Mommsens Augen zu sehen gelernt hatte und nun gezwungen war, ihn seinen Schülern als 'Klassiker' vorzuführen? War es Verknöcherung und Philisterhaftigkeit, wenn dieser Schwierigkeit gegenüber die rechte Lösung nicht sofort gefunden ward? Die Not steigerte sich, als auch auf dem formalen Gebiete die sich mehr und mehr verbreitenden Anschauungen der Linguistik den beiden Sprachen den Charakter des Klassischen raubten und mit dem Aufkommen einer psycho-

logischen Betrachtungsweise sogar den Wert der altüberlieferten grammatischen Schematologie überhaupt in Frage stellten. Daß selbst mancher Fachmann sich über den inneren Grund seiner unbefriedigenden Situation lange Zeit nicht klar gewesen ist, dürfte richtig, aber schwerlich unverzeihlich sein. Heute aber muß bei jeder Erwägung über den Humanismus und seine Zukunft, auch wenn sie ein Nichtfachmann anstellt, der bezeichnete Sachverhalt unbedingt Ausgangspunkt und Richtlinie zugleich sein. Münch darf es dem Philologen nicht verargen, wenn er an dem Abschnitte, der ihn ganz speziell angeht (213—225), ebensosehr das Wohlwollen wie auch die Einsicht vermißt, die das Buch im übrigen auszeichnen.

Unter den Einzelabschnitten, in die sich die 'praktischen Ausblicke' des zweiten Teiles gliedern, scheint mir der bedeutendste und in seinem Grundgedanken geradezu alles übrige beherrschende das dem intellektualistischen Charakter unseres bisherigen Bildungsideales gewidmete Kapitel. In der Tat, wie schon beim einzelnen Menschen die gesamte Richtung sich darnach entscheidet, ob jene letzten und am tiefsten liegenden Überzeugungen und Grundsätze, die ihn leiten, intellektualistisch oder voluntaristisch bestimmt sind, in derselben Weise empfängt auch der geistige Habitus einer ganzen Kulturgemeinschaft eben durch diesen Unterschied sein charakteristisches Gepräge. Wir verstehen hierbei unter Intellektualismus jene Geistesrichtung, die allenthalben von Vorstellungen ausgeht, also von stets auf das außer uns Liegende, auf das Objektive, bezogenen Elementen. Hingegen der Voluntarismus nimmt jene subjektivsten und aus unergründlichen Tiefen der Seele emporquellenden Regungen zum Ausgangspunkt, die nach dem 'Willen' nur a potiori benannt sind und bei denen — nach dieser Auffassungsweise — die Verschmelzung mit den Vorstellungen erst ein sekundärer Vorgang ist. Es liegt auf der Hand, daß in diesem Sinne tatsächlich bis in die neuere Zeit hinein ein ausgesprochener Intellektualismus weithin herrschend war und namentlich unser Schul- und Erziehungswesen vorwiegend beeinflußt hat. Ebenso unverkennbar ist aber der seither eingetretene Wechsel in der Grundorientierung des Zeitgeistes. Er wird u. a. zu erkennen sein in einer willigeren Anerkennung alles Eigenwüchsigen und mehr aus inneren Trieben als aus einer äußeren Lehreinwirkung heraus sich Entwickelnden — und in der Tat, das 'Recht der Selbstentfaltung', so lautet 'das eine große Ziel, das an vielen Punkten aus den (im ersten Teil des Buches) vorgetragenen Forderungen hervorscheint' und dessen Erörterung bei Münch die 'praktischen Ausblicke' eröffnet. In durchaus derselben Linie liegt die Forderung, mehr als durch Zwang und Lehre durch eine der jugendlichen Entwicklung gemäße und ihr wohltuende Umgebung und Stimmung, durch die 'Lebenssphäre' zu wirken. Auch die 'universalistischen' und der 'Abstraktion' zugewandten Neigungen der bisher herrschenden Bildungsweise stoßen aus gleichem Grunde nunmehr auf Widerspruch. Zunächst die Gleichmäßigkeitstendenz des Universalismus. Ihr hält Münch den Satz entgegen: 'Daß es ein Menschen- und ein Jugendrecht sei, Anregungen auch abzulehnen wie aufzunehmen, auch hier gewissermaßen zu lieben wie zu hassen, sollte man willig zugestehen.' Die 'von

manchen Seiten so sehr gewünschte höhere Einheitsschule' (d. h. eben das letzte Ziel jener auf etwas möglichst Umfassendes und zugleich auch Allgemeinverbindliches gerichteten Bestrebungen) wird es auch nach Münchs Urteil nicht gelingen ins Leben zu rufen. Wohl aber würde der neuen Tendenz seiner Ansicht nach entsprechen eine auf freierer Beweglichkeit des Schulorganismus beruhende Möglichkeit von individuellen und darum kräftiger wirksamen Kombinationen der Unterrichtsgebiete. Was weiter die Abwendung von der früheren Abstraktionslust angeht, so ist sie auf allen Gebieten vollends unverkennbar. Die Welt des Sinnlichen und mit ihr die physischen und materiellen Bedürfnisse, der weite Bereich aller bewußten und unbewußten Willensvorgänge, unser Fühlen, unser Schaffen und unser Handeln, das alles wird viel wichtiger als Denken und Wissen. Nicht das dianoëtische Dasein des Denkers, die Lebensfülle des Künstlers beginnt das höchste Menschenideal zu werden. Wie breit und mächtig der neue Strom einherflutet, das zeigt die tiefe Wirkung des Voluntaristen Nietzsche ebensowohl wie die unter lebhaften Kämpfen sich durchsetzende Neuorientierung des großen Gesamtgebietes der Kunst und nicht minder das dringende Ungestüm, mit welcher die Zeit gerade das Verhältnis der Kunst zu Bildung und Erziehung in befriedigender Weise geregelt sehen möchte. Eine lebensfrohe Diesseitigkeitsfreude, eine Abwendung von Askese und Jenseitssucht herrscht allenthalben. Das Reale, das Einzelne gewinnt an Bedeutung. Die Freude an konkreter Betätigung, an der Erzeugung materiell lebenfördernder, sei es technischer, sei es merkantiler Werte erliegt nicht mehr dem Makel, den die Wörter 'Utilitarismus' und 'Banausentum' ausdrücken. Nicht sowohl das Biegen oder gar das Brechen, vielmehr das Stählen des individuellen Willens gilt als erwünschtes Ziel: Selbstsicherheit, Tatkraft und als Vorbedingung dazu ein durch Spiel und Übung wie auch sonst durch vorsichtige Hygiene gestärkter Leib, besonders aber unverdorbene und wohlgeschulte Sinneswerkzeuge. Man sieht, daß in der Tat alles in dieser Weise zusammenhängt; man sieht auch, warum gewisse Einrichtungen der englischen Erziehung die Aufmerksamkeit neuerdings mehrfach und so auch bei Münch auf sich gelenkt haben; vor allem aber, es muß dem Vorurteilsfreien deutlich sein, daß es sich hier um Bestrebungen handelt, die viel zu tief hinabreichen in die Strömung unserer Gesamtentwicklung, die gleichzeitig viel zu weit in ihr sich ausbreiten und verzweigen, als daß sie als vorübergehende und wie Kork obenaufschwimmende Modeerscheinungen betrachtet und geringschätzig behandelt werden könnten. Das Verfahren Münchs, im einzelnen das Berechtigte vom Übertriebenen, sowie das Erreichbare vom Verstiegenen zu scheiden und damit zugleich die Wege für eine nicht sprunghafte, sondern kontinuierliche und erschütterungsfreie Umbildung aufklärend zu ebnen, ist ganz gewiß das einzig zweckmäßige, und niemand ist zu seiner Anwendung so berufen als dieser maßvolle Vermittler, der überall das Gute am Alten beibehalten sehen will ohne dem Neuen sich zu verschließen. Denn zweifellos, der eigentlich höhere Mensch kann wohl der einen oder der anderen Richtung inniger sich verwandt fühlen: aber seine volle Blüte ist doch erst dann enfaltet, wenn

Intellekt und Wille sich harmonisch vereinigen, wenn die Kraft der Abstraktion nicht minder groß ist als die Fähigkeit zu fühlen, seine Sinne zu brauchen, tatkräftig zu handeln und das Konkrete nicht zu unterschätzen.

Die Verwirklichung der Zukunftsbildung liegt in der Person des zukünftigen Bildners: so fehlt gegen Ende des Buches auch ein Abschnitt nicht über Lehrerbildung und Universitätserziehung. Und hier kommen wir auf unsere schon angedeutete grundsätzliche Scheidung von Münch zurück. Es war schon gesagt, daß Münch im Zusammenhang seiner Gesamtanschauung auch bei der 'Gelehrtenschule' (ich brauche noch immer und keineswegs nur aus alter Gewohnheit das altmodische Wort) die Erziehungsanstalt mehr betont als die Unterrichtsanstalt. Ganz konsequenterweise. Denn der Unterricht, die Lehreinwirkung, trägt schon an sich ein intellektualistisches, zur Abstraktion geneigtes Moment; treten nun zu dessen Ungunsten im Sinne des oben angedeuteten Gesamtzusammenhangs die neuerdings betonten Wertungen und Bestrebungen kräftiger hervor, so wird mit ihnen die Erziehung den Unterricht überwiegen und im Bereiche der Lehrkräfte, um es kurz zu formulieren, der Pädagoge den Gelehrten. Durchaus folgerichtig werden dann die Konsequenzen für den Universitätsunterricht entwickelt, der jedenfalls nicht mehr wie bisher (die Einzelheiten mögen beiseite bleiben) den Charakter eines streng wissenschaftlichen Spezialstudiums so gut wie ausschließlich tragen dürfte. Die Paulsensche Mahnung gar, der 'Oberlehrer' solle auch weiterhin, in seinem Amte noch, ein Gelehrter bleiben, wird in einer vorsichtigen Weise zwar, sie wird aber doch einschränkend interpretiert (wobei wir nicht untersuchen wollen, ob Paulsens neuere Äußerungen über diesen Punkt dem Interpreten wirklich recht geben). Kurzum, mit dem Charakter der Gelehrtenschule wird auch vom Lehrer der Charakter des Gelehrten sagen wir zurückgedrängt, zugunsten natürlich einer Richtung, wie sie in einer bekannten Schrift Baumanns mit dem Schlagwort 'Schulwissenschaften' bezeichnet ward.

Ich will nicht wiederum ausführen, woran mir diese Gedanken, soweit sie die Schule angehen, schlechthin zu scheitern scheinen. Es ist kurz gesagt das Elternrecht, das Recht und die Pflicht des 'Hauses' die Grundlegung der Erziehung durchaus selber zu bestimmen. Die Konflikte mit dieser patria potestas, die meines Erachtens ein unantastbares Naturrecht darstellt, müssen sich häufen, sowie Männer mit einer von der im Elternhause herrschenden vielleicht völlig abweichenden Lebensstimmung und Weltanschauung kraft staatlicher Autorität dieses Recht beanspruchen, wobei noch hinzutritt, daß diese Männer unter sich wiederum sehr verschiedenartig gerichtet sein werden, ja sein müssen, also unmöglich einheitlich wirken können, es sei denn, es wäre ein so völlig durchgreifender Sozialismus erreicht oder erreichbar, wie etwa in Platons oder in Natorps Utopien. In den Elementarstufen, wo durchaus nur die ganz allgemeinverbindlichen und von allen anerkannten, nächstliegenden Normen regieren, wird das Verfahren wenig oder auch keine Konflikte geben, jedenfalls keine schwereren. Wo es sich aber darum handelt, in den reifenden und bewußteren Geist des Jünglings die sein ganzes künftiges Leben bestimmenden Richtlinien

einzuzeichnen, da tritt, sollte ich meinen, das Recht der Eltern so ausschließlich in Kraft, daß ich nicht sehe, wie Widersprüche sehr schwerer Art anders zu vermeiden sein könnten als dadurch, daß sich die Schule bescheidet (ich wiederhole absichtlich früher Gesagtes) in erster Linie eine Unterrichtsanstalt zu sein. Die besondere Art und Stellung der 'Schulwissenschaft' braucht man deswegen keineswegs zu verkennen. Warum entschließt man sich nur nicht, in demselben Sinne von 'angewandter' Wissenschaft zu reden, wie es bei den Berufen des Arztes, des Richters, des Geistlichen längst zur Gewohnheit geworden ist? Täte man es, so wäre freilich sofort deutlich, daß jede angewandte die reine Wissenschaft zur Voraussetzung hat, daß mithin das Universitätsstudium in dieser letzteren, wie es bisher geschehen ist, so auch weiterhin seinen durchaus natürlichen und berechtigten Schwerpunkt findet. Lehrveranstaltungen, in denen — am besten gegen Ende des Studiums — in einer historisch-systematischen Weise die Wege und Ziele für das spätere Verfahren der 'Anwendung' gewiesen werden, dürfen freilich nicht fehlen. Aber wo fehlen sie heutzutage? Sie stärker zu betonen, dürfte eine Möglichkeit sein; indessen das Beste, das Vorbild von Persönlichkeiten und die Wirkung eigener Erfahrungen, können sie doch nie ersetzen.

Die bisherige Ordnung hat zugleich den Vorzug, daß das gelehrte und mithin intellektualistische Moment, welches vom Unterricht als solchem unzertrennlich ist, den voluntaristischen Strömungen der Zeit entgegenarbeitet und, indem es sie auf ihr berechtigtes Maß zurückdrängt, jene Harmonie herbeizuführen geeignet ist, die als das Erstrebenswerte bezeichnet ward. Daß daraus nicht sofort auch die Gefahr der alten Vorherrschaft einer intellektualistischen Wertungsweise entspringt, das wird ein Umstand verhüten, den Münch leider ganz übersehen hat und der seine Schlußausführungen über Lehrerbildung und Organisationsaufgaben sehr erheblich modifizieren muß. Man soll doch nicht glauben, daß die Wissenschaft, die auf Universitäten gelehrt wird, dem Wandel der Zeitanschauungen völlig entrückt geblieben ist. Z. B. der massive Begriff der Klassizität des Altertums — man zeige uns doch den akademischen Lehrer, der noch an ihm festhielte. 'Die edle Einfalt und stille Größe' — mit halbem Lächeln pflegt dies Wort heutzutage gesprochen zu werden, wo die reale Welt des Altertums mit so viel Zeugnissen ihres Ringens, ihrer Vielspältigkeit, ihres 'Allzumenschlichen' in so ganz anderem Umfange wiedererstanden ist. Eine Kultur ist uns deutlich geworden, die den ganzen Umfang des Menschlichen umspannt, das wirklich Klassische, wie das Klassizistische, wie das Barocke, die der Betrachtung auf allen Gebieten, keineswegs nur auf dem ästhetischen oder grammatischen, die fruchtbarsten Anknüpfungspunkte zum Verständnis unserer noch immer von ihren Grundgedanken durchzogenen Geisteswelt darbietet. Woher denn anders stammt die freiere und wahrhaftere Wertungsweise dieser antiken Welt, die lebendigere Nachempfindung, die die gegenwärtige Altertumswissenschaft auszeichnet, als aus der innigen Berührung ihrer keineswegs in weltfremder Abgeschiedenheit verknöcherten Vertreter mit unserer eigenen Zeit, mit all ihren heftigen Umschwüngen, mit all ihren neuen Idealen?

Ich brauche, um von Lebenden zu schweigen, nur Namen wie Burckhardt, Nietzsche, Rohde zu nennen, um jedem auch nur einigermaßen Bewanderten sofort darzutun, daß insonderheit auch der so mächtig vordringende neuere Voluntarismus mit seinen ihm eigenen Wertungen der Individualität, der Willensenergie, der sinnenhaften Diesseitigkeit, der Kunst, mit seiner Feindschaft gegen allen Intellektualismus einen reichlichen Anteil gehabt hat an der Betrachtungsweise des Altertums, die sich gegenwärtig immer mehr ausbreitet. Und diese Betrachtungsweise überträgt sich von den Universitäten ganz von selbst auf die jüngeren Lehrergenerationen. Wer ein offenes Auge dafür hat, kann sie schon heute in diesen Kreisen in der bemerkenswertesten Weise wirksam finden. Die 'Moderne' (um das alberne Wort einmal zu brauchen) wird dort keineswegs mehr unverstanden und unverständig abgelehnt.

Diese innere und spontane Umbildung, die freilich wie alles gesunde Wachstum Zeit haben will, soll man sich friedlich und ungestört vollziehen lassen. Äußere Veranstaltungen können wohl schneller, aber sie können nimmermehr so nachhaltig und mit solcher aus innerer Harmonie entspringender Vollkraft wirksam sein. In solchem Sinne wird es dabei bleiben, daß wer auf der Universität ein rechter Philologe geworden ist und es auf der Schule weiter zu bleiben sich ehrlich bemüht, daß der auch der beste 'Oberlehrer' werden wird, vorausgesetzt natürlich, daß ihm die Natur nicht den Lehrerberuf versagt hat, in welchem Falle auch keine Pädagogik hilft.

Der rechte Gelehrte aber und nur dieser wird endlich auch darin eine besondere Wirkung erzielen, daß er den Jünglingen gegenüber nicht, wie es die Kinderstube und der Elementarunterricht leider vielfach erfordern, als ein Fertiger und bereits durchaus Gebildeter entgegentreten muß. Sein köstlichstes und schönstes Vorrecht, mit dem sich gleichzeitig seine Tätigkeit von der den niederen Lebensstufen gewidmeten schlechthin abscheidet, besteht darin, daß er unbefangen als ein Suchender und sich immer weiter Bildender vor seinen Schülern stehen darf, sie eben darum ziehend, weil er selbst noch ein Gezogener, weil er selbst noch nicht am Ziel ist: das Geheimnis des platonischen Eros. Ich vergesse niemals den Eindruck, den es auf mich und nicht auf mich allein hinterlassen hat, als einer meiner Jugendlehrer bei einer an ihn während der griechischen Lektüre gerichteten Frage nicht nur ohne weiteres sein Nichtwissen einräumte, sondern unbefangen hinzufügte: 'ich müßte es aber wissen' und nach einer nachdenklichen Pause: 'vielleicht kann ich dem nächsten Jahrgang besseren Bescheid geben'. Besonders dieser Zusatz hat in mir und ganz gewiß auch in manchem anderen von uns wohl die erste Ahnung von dem Ernste selbständiger Forschung erweckt und was es mit dem Dienste an der Wahrheit auf sich hat. Daß es Kompendien gibt, aus denen uns ein bloß pädagogischer Lehrer bereits in der nächsten Stunde obenhin hätte abspeisen können, das wußten wir schon damals.

WARUM LEHREN WIR GRIECHISCH?

Von Friedrich Aly

I

Vor nahezu einem halben Jahrhundert hat Ernst Curtius[1]) in einer Göttinger Festrede das Wesen des Griechentums also gewürdigt: 'Was sie — die Griechen — als Ziel erstrebten, liegt deutlich vor uns; in diesem Streben offenbart sich uns der Geist der Hellenen auf der Höhe seiner sittlichen Kraft, und die Anerkennung derselben sollen wir uns nicht etwa durch den Gedanken verleiden lassen, daß jenes Streben in Wirklichkeit ein durch Leidenschaft vielfach getrübtes, durch Schwäche gehemmtes gewesen ist. Das ist freilich leicht zu erkennen und nachzuweisen. Aber wenn ein Mann, mit herrlichen Gaben geschmückt, segensreich in unserer Mitte gewirkt hat, so werden wir doch, wenn wir sein Leben und Wirken darstellen, nicht bei den Mängeln und Schwächen verweilen, welche er mit allen Wesen seiner Art teilte, sondern vorzugsweise bei dem Großen und Ausgezeichneten, bei der besonderen Kraft, die Gott in ihm uns hat offenbaren wollen. Ebenso dürfen und sollen wir auch die Völker des Altertums betrachten. Dieser Idealismus ist das schönste Vorrecht der klassischen Philologie. Denn was ein einzelner, was ein Volksstamm in der Blüte seiner Kraft, im höchsten Aufschwunge seiner Natur, in seinen besten Tagen und Stunden ist, das ist er wirklich und ganz, und das sollen wir zur Erinnerung unserem Gemüte einprägen.'

Das ist freilich in den Augen der Modernen altmodische Weisheit. Von der 'Griechischen Geschichte' des Meisters, dessen wir Ältere in dankbarer Verehrung gedenken, urteilt U. v. Wilamowitz-Moellendorff[2]): 'Sie ist ein Werk der isokratischen Stilrichtung, welche die Geschichte unter die epideiktische Beredsamkeit zählt, bestimmt, das Edle zu loben, das Schlechte zu tadeln, und zu dieser panegyrischen Haltung gesellt sich ein weicher, oft elegischer Ton, die leise Trauer um die verlorene Schönheit.' Das Werk hat 'sehr stark auf die Vorstellungen eingewirkt, die in Deutschland und drüber hinaus von der hellenischen Geschichte herrschen'. Viel höher ist George Grote einzuschätzen in seiner History of Greece: 'Niemand darf leugnen, daß gegenüber der minder von Plutarch als von Cornelius Nepos eingegebenen Klage über den undankbaren Demos und überhaupt gegenüber der Vorstellung von einem Griechenland schöner und hochgesinnter Männer und Knaben, die sich im

[1]) Altertum und Gegenwart I 145. [2]) Aristoteles und Athen I 377—378.

Kulte der Schönheit ergehen und den Traum des schönsten Lebens träumen, während über ihnen der ewig blaue Himmel lacht, auch gegenüber den romantischen Gemälden von biderber Dorerweisheit und Tugend die große Realität des leidenschaftlichsten politischen Kampfes, ja die Berechtigung dieser Leidenschaften mit Recht zu Worte kam.'

Aus diesen Prämissen hat der genannte Gelehrte den Schluß gezogen, daß der griechische Unterricht der Gymnasien nach dieser veränderten Auffassung reformiert werden müsse; er hat ein griechisches Lesebuch veröffentlicht, das vor allem die historische Bedeutung des Griechentums für die Entwicklung der Wissenschaften zu erläutern sucht, d. h. die hellenistische und römische Zeit.

Es ist bekannt, daß die Schulmänner diese Vorschläge, trotz gewichtiger Empfehlungen von leitender Stelle, der großen Mehrheit nach abgelehnt haben. Die prinzipiellen Bedenken, die ich in einer Streitschrift[1]) kurz entwickelt habe, fanden lauten Beifall, während die Verteidigung ab irato und daher unwirksam geführt wurde. Das Lesebuch ist freilich an manchen Anstalten eingeführt worden, aber hauptsächlich der erste Teil, und die Erfahrungen, die man damit gemacht hat, locken nicht zur Nachfolge. Selbst Paul Cauer[2]), der sich redlich bemüht hat, dem immerhin interessanten Buche die besten Seiten abzugewinnen, kommt wesentlich zu einem negativen Ergebnis. 'Der andere hört von allem nur das Nein.' So sind denn die preußischen Provinzial-Schulkollegien durchaus vorsichtig in der Genehmigung der Einführung, und die zahlreich besuchte pädagogische Sektion der Philologenversammlung in Halle hörte den Vortrag von Oskar Weißenfels[3]) mit völliger Zustimmung an, obgleich dieser das Buch scharf ablehnte; keine Stimme erhob sich dafür.

Wie ist das zu erklären? Beweist dieser Widerspruch die unwissenschaftliche Haltung der Gymnasiallehrer? Gehen Schule und Universität nun verschiedene Wege? Das wäre schlimm. Paul Cauer[4]) warnt ernst vor der Neigung, eine besondere Schulphilologie zu begründen. Der Widerspruch zwischen dem, was die Schüler in der Schule lernten und außer der Schule hörten, würde dieser verderblich sein. Die Schule müsse mit der Wissenschaft gehen, und wenn das in unserer Zeit schwieriger sei als früher, so sei der Gewinn um so lohnender.

So erwächst uns die Pflicht zu erwägen, ob die Schule nicht auf ein totes Gleis abgeschoben wird, wenn sie in einer so wichtigen Frage scheinbar ihre eigenen Wege geht. Wir müssen nach einem Maßstab suchen, mit dem wir die Wissenschaftlichkeit unserer traditionellen Auffassung prüfen können. Wir müssen uns ernsthaft die Frage vorlegen: Warum lehren wir Griechisch?

II

An Maßstäben ist kein Mangel. Ich habe in meiner angezogenen Streitschrift[5]) auf die hier ruhende Schwierigkeit hingewiesen: 'An wen sollen wir

[1]) Humanismus und Historismus. Marburg 1902. [2]) Neue Jahrbücher 1904 II 177 ff.
[3]) Zeitschrift für Gymnasialwesen 1903 S. 770.
[4]) Grammatica militans II 258. [5]) A. a. O. S. 18.

uns wenden? An die Wissenschaft. Was ist das? Eine Abstraktion, mit der hier nichts anzufangen ist. Also an die Gelehrten. An wen? Anders lehrt E. Meyer, anders Pöhlmann, anders Beloch.' Unter den zusammenfassenden, neueren Darstellungen kommen vor allem in Betracht die Werke von Busolt, Pöhlmann, Beloch und Ed. Meyer. Von ihnen scheiden wir Busolt aus, der vorzugsweise das Material und die Literatur bietet, sowie das knappe Handbuch von Pöhlmann. Uns sollen hier die Werke von Beloch und Meyer beschäftigen, die erst der jüngsten Vergangenheit entstammen, also auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung stehen.

Julius Beloch, der sich durch zahlreiche Untersuchungen als Forscher einen Namen gemacht hat, beschenkte uns 1893 mit dem ersten Bande seiner Griechischen Geschichte, dem 1897 der zweite folgte, 'eine für weitere Kreise bestimmte, aber auch für den Fachmann in hohem Grade interessante und wertvolle Leistung'.[1]) Ich habe mich mit diesem knapp und gewandt geschriebenen Werke schon einmal auseinandergesetzt,[2]) indem ich es als typisches Beispiel nahm für den 'Einbruch des Materialismus in die historischen Wissenschaften'. Beloch vertritt bewußt und energisch die soziologische Auffassung der Geschichte und bekennt sich unzweideutig zu der Weltanschauung des Materialismus. In der älteren Geschichte betätigt er eine 'radikale Skepsis' (Pöhlmann), die sich selbst zur Streichung der Dorischen Wanderung versteigt. Von Solon ab wird es etwas lichter; aber in dem Vordergrund steht auch hier die Wirtschaftsgeschichte, aus deren Einwirkung die politische Geschichte erklärt wird. 'Von dem Eingreifen geistes- und willenskräftiger Staatsmänner, eines Solon, Miltiades, Themistokles, lesen wir so gut wie gar nichts. Die von ihnen handelnden Zeugnisse werden mit vernichtender Hyperkritik beiseite geschoben; an Stelle der leuchtenden Gestalten tritt ein gleichförmiges Grau, das hellenische Milieu. Ich entsinne mich selten ein Buch von so niederdrückender Wirkung gelesen zu haben, wie Belochs Griechische Geschichte. Es fehlt nicht viel, so löst sich bei konsequenter Durchführung des Prinzips die Geschichtschreibung in Statistik auf, in die Tabellen der Lebensmittelpreise, der Ausfuhr und Einfuhr, der Sterblichkeit — ein unerfreulicher Ausblick! Ist das noch Geschichte?'[3])

Die Methode ist bekannt, sie wird in der politischen wie in der Literaturgeschichte vielfach angewendet, und ein lebhafter Streit hat sich vor einigen Jahren um ihre Berechtigung abgespielt. Hier handelt es sich nur um die Frage, wie sich die Schule zu dieser Auffassung des Griechentums stellen soll. Daß wir mit lauter Wirtschaftsgeschichte unsere Schüler nicht abspeisen können, liegt auf der Hand. Die Jugend hungert nach Persönlichkeiten, sie will Nahrung für ihre Phantasie. Und Phantasie ist doch nach Theodor Mommsen[4]) die Quelle nicht nur der Kunst, sondern auch der Geschichtschreibung. Gewiß muß es Werke geben, die das Material herbeischaffen, wie

[1]) Pöhlmann, Grundriß der griechischen Geschichte S. 9.
[2]) Preuß. Jahrbücher LXXXI 201 ff. [3]) A. a. O. S. 212.
[4]) Römische Geschichte V 5.

die von Busolt und Pöhlmann, aber es muß doch auch darstellende Geschichtswerke geben, die aus den Bausteinen gelehrter Forschung ein wohnliches Haus aufführen, und diese Absicht trägt Beloch zur Schau. Hier kommt er freilich mit Quellenkritik und Gelehrsamkeit nicht aus. Er bedarf hier einer Weltanschauung, die ihm einen festen Standpunkt gibt gegenüber der Mannigfaltigkeit der Menschen und Dinge; er bedarf der schaffenden Kraft, die das Tote beseelt, die Vergangenheit wiederaufbaut, die den *εἴδωλα καμόντων* Blut einflößt, wie der Dulder Odysseus den Toten in der *Νέκυια*. Was bietet Beloch in dieser Hinsicht?

Er entzieht sich nicht der Verpflichtung zu charakterisieren; denn im Verlaufe der griechischen Geschichte drängt sich eine immer mehr wachsende Fülle von Persönlichkeiten dem Geschichtschreiber auf. Ich stelle einige Auszüge zusammen, die Personen beleuchten, an denen die Schule bisher Interesse genommen hat.

Den Peloponnesischen Krieg hat Perikles um seiner Stellung willen angefangen. 'Perikles fühlte den Boden unter sich wanken, und er war entschlossen, den drohenden Sturm nach außen abzulenken' (S. 515). 'Es war eine Phrase, wenn Perikles jetzt erklärte, die Ehre des Staates gebiete es, an dem einmal gegen Megara gefaßten Beschluß festzuhalten' (S. 516). 'Wie er einst in Athen den Klassenkampf entzünden geholfen hatte, so entzündete er jetzt den hellenischen Bürgerkrieg' (S. 517). Seine Berechnungen waren falsch, der Erfolg höchstens 'ein fauler Frieden', die Kriegführung mangelhaft (S. 520). Thukydides ist unzuverlässig. 'Seine politischen Sympathien und Antipathien blicken überall durch die Darstellung durch, und sein Werk ist weit davon entfernt, uns ein objektives Bild der Geschichte des darin behandelten Zeitraumes zu geben' (S. 623). Sophokles' Gestalten sind 'nicht Menschen, wie sie sind, sondern wie sie sein sollen, vollendete Tugendspiegel oder vollendete Bösewichter. Wer seine Stücke sah, brauchte seinen Geist nicht sonderlich anzustrengen und konnte mit dem erhebenden Bewußtsein nach Hause gehen, wieder einmal einen genußreichen Tag verbracht zu haben. So war Sophokles der Dichter nach dem Herzen der gebildeten und ungebildeten Menge' (S. 575). Der erste Denker der Griechen ist Demokrit. 'Die sokratische Schule, die dort — in Athen — bald zur unbedingten Herrschaft gelangte, wandte sich von dem System Demokrits mit dem Hochmut ab, den der Idealismus zu allen Zeiten dem Materialismus gegenüber gezeigt hat. Platon erwähnt Demokrit in seinen sämtlichen Schriften kein einziges Mal' (S. 614). 'Der große Protagoras' fand den festen Punkt für die Begründung einer rationellen Ethik in dem Bedürfnis der menschlichen Gesellschaft. 'Wie sein ethisches System im einzelnen beschaffen war, wissen wir nicht; daran aber kann kein Zweifel sein, daß er und seine Anhänger eine reinere Moral lehrten, als sie zu ihrer Zeit in Hellas in Geltung stand.' Die Sophisten brandmarkten die Sklaverei. 'Das allein würde hinreichen, um die Sophisten in ethischer Beziehung unendlich höher zu stellen als Sokrates und dessen ganze Schule' (S. 625). Der Einfluß der Bühne war gleich Null. 'Der Pöbel blieb Pöbel trotz aller schönen Verse, die er zu

hören bekam.' 'Das Publikum wollte eben nichts anderes, als sich im Theater amüsieren, ganz wie unser heutiges Publikum; es fand, was es suchte, aber weiter auch nichts.' 'Dem entsprechend stand das sittliche Niveau in Hellas während des V. Jahrh. im allgemeinen recht tief' (S. 593). 'Mit der Humanität war es ebenfalls noch sehr übel bestellt', Beweis die Grausamkeiten im Peloponnesischen Kriege (S. 594).

Aus dem zweiten Band notiere ich folgende Stellen: 'Aber im allgemeinen kann man nicht sagen, daß die Hellenen Sokrates einen Fortschritt in der ethischen Erkenntnis verdanken' (S. 15). 'Politische Gründe ... haben jedenfalls bei dem Prozeß keine oder doch nur eine ganz untergeordnete Rolle gespielt' (S. 17). 'So ist die Lehre Platons im Grunde nichts weiter als ein theologisches System, dem die Philosophie nur zur Stütze dient' (S. 21). Von den Gerichten heißt es, daß es kein Vergnügen war, 'halbe Tage lang unter dem stinkenden Pöbel zu sitzen' (S. 24). Dem Theramenes hat erst die Nachwelt 'Gerechtigkeit widerfahren lassen'. 'Wir aber, die wir heute in demselben Kampfe stehen, gegen ein begehrliches Proletariat und ein ebenso begehrliches Junkertum, werden dem antiken Vorkämpfer unserer Sache unsere Sympathie nicht versagen' (S. 73). 'Lysander hat in seinem Leben nur den einen Ehrgeiz gekannt, seinem Lande zu nützen. Alle niederen Leidenschaften lagen tief unter ihm' (S. 94). 'Cyrus einziger Vorzug war, daß er gut zahlte und seine Leute auch sonst gut behandelte' (S. 95). Der größte Mann der Griechen ist Dionysius I., groß als Staatsmann und Feldherr (S. 176—178). 'Onomarchos war ein Mann von ganz hervorragender politischer und militärischer Begabung' (S. 327). Das IV. Jahrh. steht über dem V.; es zeigt 'frisches Leben auf allen Gebieten' (S. 368). 'Die Sittenlehre auf theologischer Grundlage, wie sie Sokrates angebahnt, Platon weiter ausgeführt hatte, konnte niemandem Befriedigung geben, dem wissenschaftliches Denken Bedürfnis war' (S. 405). Die Griechen haben (im IV. Jahrh.) 'so wenig wie früher gezögert, Gut und Blut dem Vaterlande zum Opfer zu bringen' (S. 441). Philipp war der größte Staatsmann, voll männlicher Schönheit, feingebildet, hat alle bindenden Verpflichtungen redlich gehalten (S. 485). Isokrates war kein Phantast, sondern der einsichtigste Politiker (S. 532). 'Äschines hatte Grund, mit Stolz auf das Erreichte (die Vernichtung von Amphissa) zu blicken' (S. 558).

III

Das ist das 'historische' Griechentum, wie es sich dem Urteil eines Vertreters der materialistischen Weltanschauung darstellt. 'Wer freilich in der Einzelpersönlichkeit, in den großen Männern die treibende Kraft der historischen Entwicklung sieht, statt in den Volksmassen, deren Bestrebungen sich in jenen Männern verkörpern, der tut besser, seine Hände von der alten Geschichte zu lassen.' Über die wissenschaftliche Unterlage dieser 'Griechischen Geschichte' hat Benediktus Niese[1]) mit überlegener Ironie das Urteil for-

[1]) Über Band I in den Göttinger Gelehrten Anzeigen 1894 S. 890 ff., über Band II in den Neuen Jahrb. 1898 I 420 ff.

muliert; über den philosophischen Standpunkt habe ich mich bereits ausgesprochen. Es stellt sich dies Werk als ein interessanter Beitrag zur Pathologie des Materialismus und der aus ihr entsprungenen soziologischen Geschichtsauffassung dar. Wo die Schlüsse so widersinnig sind, müssen die Prämissen falsch sein. Auch hier offenbart diese Art der Geschichtsbetrachtung ihre Unfähigkeit, geistiges Leben zu verstehen und zu erklären, weil sie das Wesen des Menschen, insbesondere des Genius, verkennt. Niese trifft den Nagel auf den Kopf, wenn er die Schwäche des Buches gerade in der beabsichtigten Nachahmung Mommsens erblickt; es verhält sich zu der 'Römischen Geschichte', wie die Karikatur zum Kunstwerk. Alles, was die Wirtschaftsgeschichte an Belehrung bietet, hat Theodor Mommsen mit genialer Sicherheit verwertet, aber weit entfernt hält er sich von der Unterschätzung, ja Leugnung der Einwirkung großer Persönlichkeiten; läuft doch sein gewaltiges Werk in eine Verherrlichung des Genies aus. Bedarf es noch einer Widerlegung der Werturteile Belochs?

Freilich haben wir einen Maßstab für die Wissenschaftlichkeit unserer Auffassung von der Aufgabe des griechischen Unterrichts nicht gewonnen. Man kann über die Ziele der Erziehung sehr verschieden denken, aber schwerlich wird ein Urteilsfähiger verlangen, daß wir die uns anvertraute Jugend zum Materialismus und Atheismus erziehen, daß wir ihr das *ἄνθρωπος μέτρον ἁπάντων* als Wahlspruch einpflanzen, daß wir ihr Theramenes und Äschines, Dionysius und Philipp als Vorbilder hinstellen. Wir können sie doch auch nicht gut zum Kampfe gegen 'Proletarier' und 'Junker' dressieren. Wer Belochs Auffassung des Griechentums teilt, muß das Griechische aus dem Jugendunterricht streichen. Er gibt uns auf die Frage des Themas keine Antwort.

Aber eins kann er uns lehren. Wir haben mit Cauer die Forderung aufgestellt, daß die Schule mit der Wissenschaft in engster Fühlung bleiben soll. Hier haben wir Wissenschaft, sogar scheinbar exakte Wissenschaft, und doch verhält sich die Schule ihr gegenüber ablehnend. Also muß die Forderung der Wissenschaftlichkeit noch näher bestimmt werden. Es kann doch nicht jedes Werk, das mit dem Schein der Wissenschaftlichkeit auftritt, für die Richtung der Schule maßgebend, nicht jeder Gelehrte, der mit dem Anspruch der Unfehlbarkeit auftritt, für die Schulmänner bestimmend sein. Hans Delbrück warnt in einem interessanten Aufsatz seiner Jahrbücher[1]) vor einer theologischen Philologie, die mit Dogmen der Wissenschaft wie der Schule Bahn und Richtung weisen will. Das Wort des Epicharm soll uns immer im Ohre summen, und die Pilatusfrage hat hier ihre volle Berechtigung: *τί ἐστι ἀλήθεια;* Ganz gewiß auf dem Gebiete der Schule, wo nichts gefährlicher ist als der Subjektivismus, der heute verbrennt, was er gestern angebetet hat, und umgekehrt. Wir haben ja in der Ära der Schulreformen schaudernd die Folgen des furor reformans erlebt. Also wird die Schule nur die gesicherten Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung annehmen und für ihre Zwecke verwerten

[1]) Preußische Jahrbücher 1904 Mai.

können. Das ist auch stets geschehen. Wir haben die Lehren der vergleichenden Sprachwissenschaft übernommen, haben den Ciceronianismus über Bord geworfen, die Auswahl der Lektüre sorgfältig nachgeprüft und das Unechte dem Echten gern geopfert. Vielleicht nicht immer so rasch, wie es dem Hasten der Neuzeit angenehm gewesen wäre. Aber in gemessenem Abstand ist die Schule der Wissenschaft auch bisher gefolgt. Nur gegen diktatorische Offenbarungen hat sie sich skeptisch verhalten. Und sie hat recht daran getan. Wo sind sie geblieben, die einst mit so großem Lärm als Schulreformer auftraten, die Basedow, Jacotot, Hamilton, die Perthes, Herbart-Ziller-Stoy und H. Schiller? *Σπεῦδε βραδέως* ist eine gute Devise.

Doch wir fragten nach einem Maßstab für die Wissenschaftlichkeit der Schule und wollen nun sehen, ob die neueste Geschichte Griechenlands ihn uns bietet. Es liegen uns von **Eduard Meyer** der 3. Band seiner umfassenden 'Geschichte des Altertums' von 1901, der 4. und 5. von 1902 vor. Besteht unsere Auffassung vor seinem Urteil?

IV

Ὁ τρώσας καὶ ἰάσεται. Ich hoffe dies zu beweisen, indem ich die Werturteile des Verfassers in einer dem zweiten Abschnitt entsprechenden Weise zusammenstelle. Von Perikles urteilt Meyer: 'Auf der inneren Geschlossenheit seiner Persönlichkeit und dem unverwüstlichen Idealismus, der sie beseelte, beruhte die unwiderstehliche Wirkung seiner Rede, durch die er die Herrschaft über das Volk gewonnen hat und dauernd behauptete.' 'Daß er nur das Wohl des Ganzen im Auge hatte, daß er frei war von gemeinem Ehrgeiz und gar von dem Streben, aus seiner Stellung persönlichen Gewinn zu ziehen, wußte ein jeder' (IV 50). Von Thukydides: 'Überhaupt haben sich die Angriffe, die in neuerer Zeit vielfach gegen seine Glaubwürdigkeit gerichtet sind, durchweg als haltlos erwiesen; und auch zu der Auffassung des Thukydides wird die besonnene Forschung mehr und mehr zurückkehren' (III 273). 'Sophokles ist eine durch und durch gesunde Natur; in allem lebt und empfindet er mit seinem Volk' (IV 125). 'Gerade Sophokles, dem keine menschliche Empfindung fremd ist, hat auch die Schwere des Menschenschicksals nur um so voller empfunden, weil er ein lebensfroher und genußfähiger Mensch blieb bis an sein Ende' (S. 131). Demokrit ist 'ein typischer Vertreter des Vielwissens, das Heraklit so arg geschmäht hat'. Er 'steht tief unter Platon' in den mathematischen Schriften (S. 341). Aber von seinen ethischen Vorschriften hat Platon 'wiederholt mit hoher Anerkennung gesprochen' (S. 343). Von Protagoras heißt es: 'daß in der Wirkung der neuen Erkenntnis die negativen und zersetzenden Konsequenzen durchaus überwogen' (S. 262). 'Das Problematische und die Disharmonie bilden den Kern ihres Wirkens' (S. 266). Platons Schilderungen der Sophisten sind 'getreue Schilderungen nach dem Leben' (S. 268). 'Ein Stehenbleiben auf dem Standpunkte der Sophisten wäre gleichbedeutend gewesen mit dem moralischen und intellektuellen Untergang der Nation' (S. 272). 'So Großes die griechische Nation auf allen Gebieten menschlichen Schaffens

geleistet hat, die einzigartige Stellung, die sie in der Geschichte der Menschheit einnimmt, beruht doch in letzter Linie auf Sokrates' (S. 461). 'Die restaurierte Demokratie' wandte sich gegen ihn, der 'ihr Wesen negierte' (V 225). Platon war 'der wahre Erbe und Fortbildner des Sokrates' (V 349). Über Theramenes urteilt Thukydides richtig, daß 'der persönliche Ehrgeiz die Hauptsache' war (IV 595). 'Für Lysander war, um zur Macht zu gelangen, kein Mittel zu niedrig, und im Gegensatz zu wahrhaft großen Naturen hat er weder Schmeichelei noch gemeinen Betrug verschmäht' (IV 629). Der jüngere Kyros 'fühlte sich als echten König, würdig des großen Namens, den er trug, tatkräftig und mutig, unermüdlich tätig, allen Strapazen gewachsen' (V 182). Das IV. Jahrh. ist eine Zeit des Niederganges (V 277 ff.). Dionysius I. 'gehört in die Klasse der Lysander und Agesilaos — ihm fehlt die höchste, geheimnisvolle Weihe des Genius' (V 174). Mit 355 schließt das schöne Werk, das ich den Schulmännern auf das wärmste empfehle.

Difficile est satiram non scribere. In der ganzen Auffassung wie nahezu in jedem Einzelurteil widerspricht Meyer seinem Mitforscher, oft so direkt, daß es fast scheint, als ob er mit Absicht den Ausdruck wählt. Beloch dürfte damit als darstellender Historiker abgetan sein; ein durchaus einwandfreier Forscher bestätigt, was a priori aus dem Prinzip der Weltanschauung Belochs gefolgert war. Es ist nichts mit der Umwertung der Werte auf dem Gebiete der griechischen Geschichte. Das V. Jahrh. ist das der aufsteigenden Entwicklung, das Perikleische Zeitalter das der Blüte Griechenlands, Thukydides, Sophokles und Sokrates die Repräsentanten des gesunden Attizismus in der Vollkraft seiner geistigen und sittlichen Vollendung. Das IV. Jahrh. ist die Zeit des Niederganges, wenn auch reich an großen Denkern und Schriftstellern. Riesengroß ragt Platon hervor, der es versuchte, seinem Volke ein Reformator auf religiös-sittlichem Gebiete zu werden; groß erscheint auch Demosthenes trotz seiner Einseitigkeit, weil seine glühende Vaterlandsliebe den ungeheuren Subjektivismus seiner Parteiauffassung aufwiegt. Freilich tritt Xenophon, der Reisläufer, ein wenig zurück, und Lysias muß ganz gestrichen werden unter den klassischen Schriftstellern; seine gesinnungslose Rabulistik wiegt seinen gefälligen Stil nicht auf, während für den abenteuernden Soldaten doch die Frische seiner Unternehmungslust und seine liebenswürdige Naivetät spricht.

V

So offenbart sich dem neuesten Historiker der Griechen 'der Geist der Hellenen auf der Höhe seiner sittlichen Kraft, und die Anerkennung derselben sollen wir uns nicht etwa durch den Gedanken verleiden lassen, daß jenes Streben in Wirklichkeit ein durch Leidenschaft vielfach getrübtes, durch Schwäche gehemmtes gewesen ist. Das ist freilich leicht zu erkennen und nachzuweisen u. s. w.' So urteilte vor nahezu einem halben Jahrhundert Curtius in dem zu Anfang angezogenen Zitat; so lautet auch heute das Urteil besonnener Schulmänner, die eine ruhmvolle Tadition nicht leichtherzig preisgeben wollen, und es wird gestützt durch die Auffassung und Werturteile eines

Forschers, dem niemand Enge des Gesichtskreises oder pädagogische Befangenheit nachsagen wird.

Und nun können wir die Frage, die wir uns gestellt haben, beantworten. Wir lehren Griechisch, nicht nur weil unsere Wissenschaft und Kunst durch tausend Fäden mit dem Griechentum verknüpft sind, sondern weil wir in der griechischen Sprache und Literatur die reichsten und fruchtbarsten Bildungsmittel für den jugendlichen Geist zu finden glauben. Insbesondere bietet das Griechentum eine Reihe von Literaturwerken ersten Ranges, die zwar nicht unverbrüchliche Muster, aber auch heute noch lehrreich und vielfach vorbildlich sind, ebenso in ästhetischer wie in religiös-ethischer Hinsicht. Diese Bedeutung der Griechen für die Erziehung trägt den altehrwürdigen Namen 'Humanismus' und kann ihn füglich weiterführen. Denn was den freigeborenen und freidenkenden Menschen ziert, finden wir bei den Griechen, womit nicht gesagt ist, daß auch anderswo humane Bildung zu finden sei. Der Humanismus, wie wir ihn verstehen, ist historisch bedingt, wie ja das Menschliche nie absolut, sondern stets in dem Rahmen des Nationalen erscheint. Die gesunde historische Betrachtung ist dem Humanismus nicht nur nicht feind, sondern sogar seine Voraussetzung. Aber den Historizismus (so besser als Historismus[1]), die soziologische Auffassung der Menschheitsentwicklung, den Kultus des Milieu lehnen wir ab, weil er ein Ausfluß der materialistischen Weltanschauung ist.

Und darum bevorzugen wir ferner das V. Jahrh. vor dem IV., bleiben den alten Klassikern treu, ohne einem öden Klassizismus zu verfallen, und lehnen den Skeptizismus des Euripides ebenso ab für die Schule wie die verwirrende Vielheit einer Chrestomathie, insbesondere aus den Schriftstellern der hellenistischen und römischen Zeit.

Wir setzen uns damit nicht in Widerspruch mit der lebendigen Wissenschaft und ihren gesicherten Ergebnissen. Ich weiß nicht, ob wirklich an einem Gymnasium eine solche Karikatur des Griechentums gelehrt ist, wie sie Wilamowitz a. a. O. schildert. Wäre das der Fall, so hätten Lehrer wie Aufsichtsbehörden in gröblichster Weise ihre Schuldigkeit versäumt, die Lehrer, weil sie in hohler Routine die Verbindung mit der Wissenschaft verloren haben, die Vorgesetzten, weil sie es unterließen, die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts zu kontrollieren. Damit dies nie geschehe, ist es unbedingt nötig, daß die Lehrer der Gymnasien wie aller höheren Schulen den gelehrten Charakter ihres Berufes behaupten und nicht den falschen Propheten lauschen, die ihnen neue Ziele und Aufgaben vortäuschen.

Das wichtigste Verdienst des Griechischen Lesebuchs besteht eben darin, daß wir wieder an die starken Wurzeln unserer Kraft erinnert sind, daß wir wieder ernsthaft uns die Frage vorzulegen gezwungen wurden: Warum lehren wir Griechisch?

---

[1]) Ich habe in der angezogenen Abhandlung den Ausdruck 'Historismus' nach dem Vorgang Erich Schmidts gewählt; vgl. Preuß. Jahrb. LXXXI 205.

ÖFFENTLICHE KUNSTSAMMLUNGEN, EIN HILFSMITTEL FÜR DEN UNTERRICHT

Von Richard Pappritz

Mehr und mehr hat sich die Überzeugung Bahn gebrochen, daß die Kunst auf der Schule nicht vernachlässigt werden darf. Man ist bestrebt, die Treppenhäuser, die Klassenzimmer, die Korridore mit Gemälden und Statuen zu schmücken. Gewiß, ein vortrefflicher Gedanke! Der Schüler sieht auf diese Weise etwas Schönes, er gewöhnt sich zu sehen und lernt zu sehen. Indessen, nicht nur in der Pause, neben dem Unterricht, sondern im Unterricht, als integrierender Bestandteil desselben, sollte die Kunst gepflegt werden. Im folgenden werde ich mich bemühen zu zeigen, wie in so vielen Gegenständen die Kunst herangezogen werden kann, wie sie dazu dient, das behandelte Thema zu veranschaulichen, zu vertiefen, die Erklärung interessanter zu gestalten. Mir ist es geradezu undenkbar, jene schöne Erzählung vom Zinsgroschen zu lesen, ohne den Schülern eine Reproduktion des Gemäldes von Tizian zu zeigen; ebenso versäume ich es nie, 'das Gastmahl im Hause des Levi' bei der Lektüre der entsprechenden Erzählung den Schülern vorzuführen. Liest man in der Weihnachtszeit das Weihnachtsevangelium, so zeige man, den Klassenstufen entsprechend, Bilder von der Geburt Christi, in der Osterzeit Bilder von der Grablegung, bezüglich Auferstehung. Aber man begnüge sich nicht damit, die Bilder zu zeigen, sondern man mache auf die Schönheiten aufmerksam, man trage, sich immer auf das Wesentliche beschränkend, den Klassenstandpunkt berücksichtigend, einiges aus dem Leben des Künstlers, seiner Epoche, dem Geist seiner Zeit vor. Auch lasse man die Photographien wochenlang in der Klasse hängen, so daß die Schüler Zeit haben, das Geschaute in sich aufzunehmen, das Gehörte zu verarbeiten. Befindet sich in der Stadt eine Kunstsammlung, so halte ich es für sehr zweckmäßig, eine Religionsstunde in der betreffenden Gemäldegalerie abzuhalten, um den Schülern die vorhandenen religiösen Bilder eingehend zu erläutern.

Gegen meine Vorschläge könnte man zwei Einwände erheben. Erstens: Das Geforderte gehört nicht zum Lehrgegenstand, zweitens: Es fehlt an der nötigen Zeit. Darauf möchte ich erwidern: Den Sinn für das Reine und Edle, das Hohe und Herrliche zu wecken, gehört entschieden zu den Aufgaben des Religionsunterrichts. Man müßte überhaupt auf das Große, was durch die Kirche geschaffen ist, mehr hinweisen. Man müßte den Schüler darauf aufmerksam machen, daß die Kirchen, die der Wanderer in den kleinen, verschlafenen Landstädtchen am Rhein und an der Lahn, in der Mark und in Pommern betrachtet, zu Ehren der Religion errichtet sind. — Mit welch' ermüdender Ausführlichkeit wird vielfach in der Untertertia der Bau des Tempels

in Jerusalem besprochen. Verlorene Liebesmüh! Selbst gesetzt den Fall, es gelingt, den Schülern ein klares Bild jenes Bauwerkes zu geben, so vergessen sie das Vorgetragene doch schnell wieder. Jene orientalische Kunst liegt uns zu fern; der Schüler hat keine Gelegenheit, etwas Ähnliches zu sehen, nur selten wird der Unterricht auf jenes Gebäude wieder Bezug nehmen. Ganz etwas anderes ist es, wenn man den Dom zu Köln, die Münster in Straßburg oder Freiburg eingehend beschreibt.

Gerade die Beschäftigung mit religiöser Kunst bietet Gelegenheit, auf das hinzuweisen, was beiden Konfessionen gemeinsam ist. Es ist ja ganz selbstverständlich, daß im Religionsunterricht die Unterscheidungslehren eingehend besprochen werden müssen, aber man betone dieselben doch nicht gar zu einseitig.

Ebenso leicht läßt sich der Einwand widerlegen, es sei während des Religionsunterrichts keine Zeit zur Betrachtung von Kunstgegenständen vorhanden. Gerade in diesem Lehrgegenstand ist die Zahl der Stunden vermehrt worden. Jetzt sind wohl alle Pädagogen darin einig, daß man früher die Schüler in diesem Fache mit Memorierstoff überlastet hat. Welche Zahl von Liedern, Psalmen und Sprüchen mußte man doch vor einem Menschenalter auswendig lernen! Die Wandlung, die in dieser Hinsicht eingetreten ist, ist als großer Segen zu betrachten. Auf der eingeschlagenen Bahn könnte man nach meiner Auffassung noch weiter gehen. Ich glaube kaum, daß ein Schüler, sei es in ethischer, sei es in intellektueller Hinsicht, irgend welchen Nutzen davon hat, daß er die lutherische Erklärung des dritten Hauptstückes wörtlich auswendig lernt. In den oberen Klassen ließe sich bei der Durchnahme der Kirchen- und Dogmengeschichte wohl manches streichen, bei einigen Reformatoren, z. B. Savonarola genügt wohl die Kenntnis der Epoche ohne bestimmte Jahreszahlen.

Vor einiger Zeit wurde in mittleren und oberen Klassen gern das Aufsatzthema gestellt, ein Bild zu beschreiben, wohlgemerkt ein Bild, das sich der betreffende Schüler erst in seiner Phantasie entwerfen sollte. Welche Aufgabe für einen Knaben oder auch einen heranwachsenden Jüngling! Etwas ganz anderes ist es, wenn ein Schüler ein wirklich vorhandenes, von Künstlerhand gemaltes Bild beschreiben soll! Verfasser dieses Aufsatzes benutzte die Kunstsammlung in Frankfurt a. M. als Hilfsmittel für den Unterricht, indem er in der Untersekunda das Thema stellte: 'Mein Lieblingsbild im Städelschen Kunstinstitut.' Diese Aufgabe veranlaßte jeden Schüler, die genannte Kunstsammlung aufzusuchen — manch einer hat dann wohl später aus eigenem Antriebe den Besuch wiederholt. — Gerade dadurch, daß dem Schüler die freie Wahl gestellt wurde, welches Gemälde er beschreiben solle, wurde er verhindert, sich auf die eingehende Betrachtung eines einzigen zu beschränken. Den meisten Schülern macht es Freude, eine Wahl zu treffen, ein Urteil zu fällen. Zu einer unreifen Kritik wurden die Schüler keineswegs veranlaßt; denn sie sollten ja nicht sagen, welches Gemälde das beste sei, sondern welches ihnen am besten gefiele. So war denn auch der Aufsatz fast von der gesamten Klasse mit Lust und Liebe geschrieben. Selbstverständlich hat es auch seine Berech-

tigung, ein bestimmtes Bild beschreiben, oder zwei miteinander vergleichen zu lassen, zumal wenn irgend welche Anknüpfung mit einem in der Klasse vorgetragenen Stoff vorhanden ist. — Enthält die betreffende Kunstsammlung das Porträt eines Dichters, landschaftliche Darstellungen von Stätten, an denen er geweilt, so ist es wohl angebracht, eine deutsche Stunde im Museum zu geben. Wie leer sind im allgemeinen die Galerien in den thüringischen Residenzen. Ohne Schwierigkeit ließe sich auf eine Stunde ein Zimmer für das große Publikum absperren. Doch hüte man sich, wenn man in einer deutschen Stunde das Museum besucht, vor allzugroßer Ausführlichkeit; man fühle sich nicht verpflichtet, eine volle Stunde über zwei Porträts von Goethe zu reden, sondern man benutze die Gelegenheit, um Schüler auf die Perlen der betreffenden Sammlung aufmerksam zu machen, in ihnen die Lust zu erwecken, öfter das Museum zu besuchen. Manche Pädagogen nehmen es als selbstverständlich an, daß sich die Schüler mit der Kunstsammlung der Heimatstadt vertraut machen; sehen die ersteren nun, daß sie sich geirrt, so verspotten sie den Unwissenden. Ein durchaus verfehltes Verfahren! Nicht zu verspotten ist die Aufgabe des Lehrers. Gibt es doch in jeder Klasse Schüler, die in der Familie keine Anleitung finden; andere junge Leute stammen aus hochgebildeten Kreisen, in denen für manche Gegenstände das lebhafteste Interesse herrscht, z. B. für Musik oder Literatur und Theater, aber nicht gerade für bildende Kunst. — Auch bei Vorträgen der Schüler könnte man öffentliche Kunstsammlungen als Hilfsmittel für den Unterricht heranziehen. Bei dieser Gelegenheit ließe sich Heimatkunst pflegen, d. h. man könnte sich auch mit den Männern beschäftigen, die, ohne zu den führenden Geistern zu gehören, doch für die betreffende Stadt, Landschaft oder Provinz eine Bedeutung haben. Wie anregend würde z. B. in Weimar ein Doppelvortrag von zwei Schülern wirken: Preller, sein Leben und seine Bedeutung; der Zyklus der Odysseelandschaften im Weimaraner Museum. Oder: Die Nazarener; die Bilder der Nazarener im Museum zu Frankfurt.

Am meisten ist wohl die Kunst bisher im geschichtlichen und geographischen Unterricht berücksichtigt worden. In mancher Hinsicht könnte auch in diesen Fächern noch mehr geschehen. Ein oder zwei Geschichtsstunden der Obersekunda müßten entschieden im Museum abgehalten werden, damit der Schüler eine Anschauung bekommt von der Entwicklung der griechischen Skulptur. In erfreulicher Weise wird jetzt Kultur und Kunstgeschichte im Unterricht herangezogen; wünschenswert wäre es, wenn man sich beim Examen bisweilen davon unterrichtete, ob die Schüler von den hervorragendsten Meistern der Kunst eine Ahnung haben. Doch man hüte sich vor einem 'zuviel'; namentlich lasse man nicht viel Zahlen aus der Kunstgeschichte auswendig lernen. Die Kunst soll nicht dazu dienen, das Gedächtnis der Schüler zu belasten, sondern vielmehr dazu, den Unterricht fesselnder, mannigfaltiger, farbenreicher zu gestalten. Ein Hilfsmittel zur Erlangung dieses Zieles sind wiederum die öffentlichen Kunstsammlungen. Ich denke mir, um ein praktisches Beispiel anzuführen, die Sache folgendermaßen: Hat ein Lehrer in Berlin oder Umgebung

die Epoche Friedrichs II. durchgenommen, so gehe er mit seinen Schülern auf den Wilhelmsplatz, betrachte dort die Statuen der Generale, suche alsdann das Standbild des großen Königs 'Unter den Linden' auf, besuche darauf das Zeughaus und beschränke sich bei der Besichtigung desselben ausschließlich auf die Zeit Friedrichs II. — eine allgemeine Besichtigung der dortigen Sammlung wäre eine Überlastung des jugendlichen Geistes. Daran möge sich ein Besuch der Nationalgalerie knüpfen und eine Besichtigung der Gemälde von Menzel. Ein Spaziergang nach dem Tiergarten und eine Betrachtung der außerordentlich gelungenen Statue des jugendlichen Friedrich möge diesen 'Kunstbummel', wenn ich so sagen darf, diese Ergänzung und Veranschaulichung des in der Schule Vorgetragenen, beschließen.

Sehr zweckmäßig erschiene es mir, wenn in einer voraufgehenden oder folgenden deutschen Stunde ein Vortrag gehalten würde über eines der folgenden Themen: Rauch, Menzel, Friedrich der Große in der Kunst, Friedrich der Große und die Kunst, Friedrich der Große und Voltaire. Der zuletzt genannte Vortrag könnte auch, falls die Klasse die nötigen Kenntnisse besitzt, in französischer Sprache in der französischen Stunde gehalten werden.

Man könnte gegen die zuletzt gemachten Ausführungen den Einwand erheben: 'Es gibt nur ein Berlin.' Diesen Satz unterschreibe ich von ganzem Herzen. Deutschland ist auch nicht so hervorragend reich an Museen — 210 stehen den 250 in dem kleineren Frankreich gegenüber — aber Deutschland hat mehrere Kunstzentren, z. B. Kassel. Wie anregend würde für einen Schüler Kassels oder der nächsten Umgebung der Stadt das Aufsatzthema sein: 'Wie charakterisiert Echtermeyer die Kulturnationen in der Galerie zu Kassel?' Kein Schüler Thüringens sollte die Schule durchmachen, ohne einmal unter Leitung eines Lehrers die Wartburg zu sehen.

Auf manchen Schulen ist es üblich, im Geschichtsunterricht Photographien und Gemälde, die irgend ein historisches Ereignis illustrieren, herumzugeben, selbst wenn diese Gemälde nicht Meisterwerke ersten Ranges sind. Nach meiner Auffassung und nach meiner Erfahrung muß man sich hier vor einem 'zuviel' hüten. Wiederholt sich dieses Verfahren häufig, so kommen Schüler leicht dazu, den Ernst der Stunde zu verkennen, den gesamten Unterricht in diesem Fache mehr als Spielerei, als Gelegenheit zum Scherzen anzusehen.

So glaube ich gezeigt zu haben, wie öffentliche Kunstsammlungen ein Hilfsmittel für den Unterricht sein können. In der Religion, im Deutschen und in der Geschichte hat man wohl am öftesten Gelegenheit, Kunst und das behandelte Thema in Verbindung zu setzen, doch keineswegs ausschließlich in diesen Fächern. Jene oben geschilderte Wanderung durch Berlin läßt sich z. B. sehr gut anschließen an die Lektüre eines französischen Werkes über Friedrich den Großen. Wie nahe liegt es, nach der Lektüre von Voltaire 'Siècle de Louis XIV.' die Bilder der Meister jener Epoche, eines Claude Lorrain, Poussin, Mignard zu betrachten; der zuletzt Genannte ist zwar von irgend einem Kritiker als 'Zierbengel' bezeichnet worden, aber er ist immerhin charakteristisch für seine Zeit.

AUS KUNO FISCHERS STUDIENZEIT

Von Hugo Holstein

Der 80. Geburtstag des Philosophen von Heidelberg, den nicht bloß der Senat und die philosophische Fakultät der Ruperto-Carola gefeiert hat, sondern an dessen Feier sich die ganze gebildete Welt in dankbarem Gedenken der Verdienste des teuren Mannes um Geistesbildung und Wissenschaft beteiligt hat, erinnert uns an die Stätten, an denen Kuno Fischer seine Studienzeit verbracht, an denen er seine wissenschaftliche Vorbildung erlangt hat, um zu der Höhe emporzusteigen, auf der er als der Koryphäe der Wissenschaft thront.

Die Heimat Kuno Fischers ist das Dorf Sandewalde bei Herrnstadt in Schlesien. Hier wirkte sein Vater, Karl Theodor Fischer, seit 1818 als Prediger, bis er 1832 zum Pastor primarius nach Winzig berufen wurde. Zwei Jahre später wurde ihm die Superintendentur der Diözese Wohlau anvertraut. Er hat in Winzig bis 1864 gewirkt. — Am 16. April 1819 hatte er sich zu Wohlau mit Charlotte von Corvin-Wiersbitzky vermählt. Aus dieser Ehe entsprossen zwei Söhne, Karl Paul Heinrich, am 20. Juni 1821 geboren, und Ernst Kuno Berthold, am 23. Juli 1824 geboren.

Die Taufe des zweiten Sprößlings des Elternpaares fand am 9. August 1824 statt. Als Paten nennt das Kirchenbuch von Sandewalde 13 Personen, meist Verwandte der Mutter, sowie den Kirchenpatron von Sandewalde Major v. Niebelschütz auf Tschistey, dem Gute des größeren Nachbardorfes.

Der Ortsgeistliche von Sandewalde, Pastor Stürmer, hat dem Jubilar zu seinem 80. Geburtstage einen herzlichen Glückwunsch übersandt und darin bemerkt, daß er gern ein Bild des Geburtshauses beigefügt hätte, wenn es noch vorhanden wäre. Aber ein Bild der Kirche von Sandewalde, in der Kuno Fischer getauft worden ist, hat er anfertigen lassen und zur großen Freude des Gefeierten übersandt, die unzweifelhaft noch dadurch erhöht worden ist, daß die Kirche im Jahre 1820, also wenige Jahre vor seiner Geburt, von Kunos Vater erbaut worden ist.

Das glückliche Familienleben erfuhr eine schwere Störung, als am 8. Januar 1826 Frau Pastor Fischer ihrem Manne und ihren Kindern durch den Tod entrissen wurde.

Die beiden Söhne genossen den Unterricht ihres Vaters und eines Hauslehrers bis zur Aufnahme in ein Gymnasium. Den ersten Musikunterricht erteilte ihnen der Organist in Sandewalde, Karl Riedel.[1]

---

[1]) Der jetzige Kantor zu Sandewalde, ein Sohn des Lehrers Riedel, bewahrt noch ein Oratorium 'Jesu Tod', auf dessen Titelblatt der Lehrer Riedel geschrieben hat: 'Von meinen dankbaren Schülern Paul und Kuno Fischer.'

Im Jahre 1832 siedelte Pastor Fischer mit seinen beiden Söhnen infolge seiner Versetzung nach Winzig, einer kleinen, im Kreise Guhrau belegenen Stadt, über. Hier verlebte Kuno seine Jugendzeit und er hat Winzig stets als seine eigentliche Vaterstadt bezeichnet.

Magistrat und Stadtverordnete der Stadt Winzig haben dem Jubilar zu seinem 80. Geburtstage als einstigem Mitbürger der Stadt und in Anerkennung seiner großen Verdienste um die Wissenschaft das Ehrenbürgerrecht verliehen und gleichzeitig ein Glückwunschschreiben übersandt.

Am 24. April 1835 wurde Kuno Fischer in das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Posen aufgenommen. Er erhielt seinen Platz in der VI[a]. Sein Oheim, der Kreis-Steuereinnehmer H. Fischer, nahm ihn in sein Haus auf, das sich Wilhelmstraße 134 befand. Neun Jahre lang war Kuno Fischer Schüler des Posener Gymnasiums. Nachdem er das gesetzliche Biennium in Prima erledigt hatte, meldete er sich am 2. Januar 1844 bei dem Direktor des Gymnasiums Konsistorialrat Dr. Kießling mit der Bitte um Zulassung zum Maturitätsexamen für Ostern. Gleichzeitig reichte er die vorgeschriebene Vita ein, die nach damaliger Sitte einen ausführlichen Bericht über seinen Bildungsgang geben sollte. Da diese Vita ein lebendiges Zeugnis von Kuno Fischers hervorragender Begabung ist, so teilen wir dieselbe aus den Akten des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums wie folgt mit.[1])

'Ich, Ernst Kuno Berthold Fischer, wurde am 23. Juli des Jahres 1824 zu Sandewalde, einem Dörfchen Schlesiens, geboren, wo damals mein Vater Prediger war. Die Jahre der Kindheit will ich, als die Entwicklungsperiode des Selbstbewußtseins, hier nur vorübergehend berühren und nur die Momente hervorheben, die auf meine spätere Entwicklung einen entscheidenden Einfluß geübt haben. Es ist dies die glückliche Zeit meines Lebens gewesen, weil ich den Ernst des Lebens noch nicht fühlte, und noch jetzt, wo ich den Wahn der Kindheit oft belächle, wenn ich mich der Träume erinnere, die mich damals so unaussprechlich glücklich machten, ergreift mich oft eine unendliche Sehnsucht, wie sie des Wanderers sich bemächtigt, der sich im Norden seiner südlichen Heimat erinnert. Die Natur, die mich durch meine Geburt in die glücklichsten Verhältnisse geführt, schien selbst den Schmerz mir ersparen zu wollen, als sie mit zerstörender Gewalt in mein junges, erst keimendes Leben eingriff. Nur in meinem ersten Lebensjahre weilte an meiner Wiege der Schutzengel des Kindes und er schied, ohne daß ich eine Ahnung von diesem Abschied und seiner Bedeutung hatte. Ich wußte noch nicht, was es heißt eine Mutter verlieren, als ich, ein verwaister Säugling, die erste, natürliche Pflege schon entbehren mußte. Meine Erziehung, die so die eine ihrer natürlichen Stützen verloren hatte, beruhte jetzt allein auf der anderen, und es bedurfte wohl der ganzen Kraft eines Mannes, die Erziehung seiner Kinder mit den Pflichten seines Amtes so zu verbinden, daß die erstere nicht durch die letzteren beeinträchtigt würde.

Diese schwere Aufgabe, die ich erst jetzt in ihrer großen Bedeutung erkenne, hat mein Vater ganz gelöst, und ich halte es für meine unabweisliche Pflicht, in

[1]) Es sei mir gestattet für die gütige Übersendung der Prüfungsakten auch an dieser Stelle Herrn Gymnasialdirektor Prof. Dr. Thümen in Posen meinen verbindlichsten Dank auszusprechen.

diesen Zeilen ihm den Dank zu sagen, den das schwache Wort nur andeuten, nie aussprechen kann. Mein Vater hatte sein ganzes Lebensglück auf dem Grabe meiner Mutter geopfert; sein Leben selbst schien der Gewalt des Schmerzes verfallen, und für ihn gab es nur noch ein Band, das ihn an das öde Leben fesselte: seine Kinder. Um diese zu erziehen, gelobte er sich, den Schmerz männlich zu bekämpfen. Er hat diesen Schwur treu gehalten, und wie er damals uns sein Leben gelobt, hat er bis jetzt mit eigener Aufopferung an unserer Ausbildung gearbeitet. Ich erinnere mich noch deutlich der Wallfahrten, die wir nach dem Grabe der Mutter machten, und ich erwähne dies hier besonders, weil dort der Ort war, wo ich meine besten Vorsätze faßte. Dem frühen Verluste meiner Mutter möchte ich in seinen weiteren Folgen noch einen Einfluß zuschreiben, den ich erwähne, weil meine geistige Entwicklung in mittelbarer Verbindung mit demselben steht.

Ich weiß nicht, soll ich es ein Spiel der kindlichen Phantasie, oder soll ich es die unendliche Sehnsucht des Kindes nach der Mutter nennen, vielleicht ist es keins von beiden und beruht auf dem natürlichen Prozesse des Geistes, seine Gedanken zu sinnlichen Formen zu erheben; genug — der Gedanke an die hingeschiedene Mutter, der in mir fast täglich durch die Erzählungen des Vaters erregt wurde, brachte mich dahin, mir selbst ein Bild derjenigen zu gestalten, die ich im Leben nie gekannt hatte. Doch blieb die kindliche Einbildungskraft nicht bei dem ersten ihrer Wesen stehen, sie schuf weiter und verwickelte mich bald in einen Kreis phantastischer — um nicht ideal zu sagen — Gestalten, die mich mit magischer Gewalt immer tiefer in ihre Welt hinein und von der wirklichen abzogen. Hierin erkenne ich nun den ersten Keim einer Art Schwärmerei, die mir manchen argen Streich spielte und nicht ohne nachteilige Folgen auf meine Entwicklung geblieben ist, wenigstens hat diese Neigung jedenfalls hemmend auf den Gang derselben eingewirkt. Ich habe mich diesem Hange später mit Gewalt entrissen und bekenne offen, daß ich jede Schwärmerei, wenn nicht verachte, so doch bedauere, denn sie hat kein Prinzip der Bildung in sich und benimmt dem Geiste seine Klarheit ebenso wie seine Freiheit. Ich komme später noch einmal auf diesen Hang zur Schwärmerei zurück, der immer mehr um sich griff und meine Bildung vergiftete, um den erfreulicheren Gegensatz später daraus zu entwickeln. Mein Vater bemerkte wohl diese schädliche Neigung und tat alles, sie zu unterdrücken, indem er mich namentlich von solchen Lektüren fernhielt, die meine Kindesphantasie erhitzten; indessen muß ich aufrichtig bekennen, daß ich meine Irrtümer nie eher abgelegt habe, als ich selbst sie erkannte. Ich hätte vielleicht besser getan, darin mehr dem Rate und der Einsicht von Männern zu folgen; meine Entwicklung wäre dann eher bis zu diesem Punkte gediehen und hätte sich unbedingt nach mehr Richtungen hin ausgedehnt, doch hat mir auf der anderen Seite das Selbstgefühl, daß ich mich aus mir selbst — nur unter äußerer Leitung — entwickelte, ein gewisses Selbstvertrauen geliehen, ich sage ein gewisses, denn ich möchte um alles nicht, daß man dieses Selbstvertrauen für eine Art Selbstzufriedenheit hielte. Dies ist ein Gefühl, das ich verachte und von dem ich gern gestehe, daß ich bis jetzt es noch nie, auch nur entfernt, gefühlt habe. Auch hat diese autonomische Entwicklung die Folge gehabt, daß ich, indem ich sozusagen einen Schwerpunkt entbehrte, den erst männliche Reife leiht, aus einem Gegensatz in den anderen verfiel, wie überhaupt die beiden Perioden, die ich in meinem Leben unterscheide, zwei diametrale Extreme sind.

Noch muß ich ein Moment infolge jener Neigung zur Schwärmerei hervorheben, das ich sogleich als ein äußerst nachteiliges bezeichne. Eine phantastische Welt steht

in ihrem Unsinn der eigentlichen Welt in ihrer Wahrheit schroff gegenüber; die unmittelbare Wirkung der ersteren ist eine Negation der letzteren, und somit ist von selbst alles räumliche Denken ausgeschlossen. Dazu kam, daß auch von außen her wenig auf mich eingewirkt wurde, um meinen Geist an ein räumliches Denken zu gewöhnen, und so wurde derselbe der mathematischen Anschauung entfremdet, ehe er imstande war, die Größe und die hohe Bedeutung dieser Wissenschaft zu ahnen. Ich habe die Mathematik erst spät kennen gelernt, ich könnte behaupten, erst mit meinem Eintritt in die Tertia des hiesigen Gymnasiums, wo ich zuerst unter die Leitung des Herrn Prof. Löw kam. Ich habe diese Wissenschaft achten gelernt, und mit dem festen Willen, sie in ihren Hauptgesetzen kennen zu lernen, habe ich sie ernstlich, obwohl nicht vorzugsweise, betrieben und verdanke ihr besonders die Überzeugung, wie hoch das Wissen über dem Fühlen steht und wie unsinnig die durch das bloße Gefühl erzeugten Irrtümer sind. Wäre mein Geist gleich an räumliche Anschauungen gewöhnt worden, ich hätte es jedenfalls um vieles weiter in der Mathematik gebracht, als es mir so gelungen ist.

Nach diesen Hauptzügen der einen, ersten Lebensperiode übergehe ich die äußeren Verhältnisse schnell, da sie mir selbst unwichtig und an diesem Orte, wo es sich nur um eine Darstellung des Bildungsprozesses handelt, überflüssig sind.

Mein Vater, der mit aufopfernder Sorge für unsere Ausbildung gearbeitet hatte, war bei zunehmenden Geschäften es nicht länger imstande, und da die fortgesetzten Anstrengungen seinen Körper bereits so geschwächt hatten, daß die Ärzte an seiner Genesung zweifelten, sah er sich genötigt, unsere weitere Ausbildung einem Hauslehrer anzuvertrauen. Ein Kandidat der Theologie übernahm nun ein Lustrum hindurch unsere Erziehung. Ich enthalte mich aus Pietät eines Urteils über diesen meinen Lehrer, der mir durch seinen Unterricht kein besonderes Interesse für irgend einen besonderen Gegenstand einflößte, sei es, daß ihm seine Ansicht von Kindererziehung dies verbot, sei es, daß er selbst keine besondere Richtung ausschließlich verfolgte. Mein Vater war inzwischen (Oktober 1832) als königl. Superintendent und Oberprediger in eine benachbarte Stadt namens Winzig versetzt worden, eine Stellung, in welcher er sich noch gegenwärtig befindet. Da bald darauf unser Lehrer durch einen Amtsruf von uns entfernt wurde, hielt es mein Vater für nötig, da ihm selbst die Zeit mangelte, den Unterricht wieder aufzunehmen, mich auf eine öffentliche Schule zu schicken und willfahrte daher gern dem Wunsche meines Onkels, der mich zu meiner weiteren Ausbildung mit sich nach Posen nehmen wollte.

So kam ich Ostern des Jahres 1835 auf das hiesige eben erst errichtete Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, wo ich nach einer kurzen Prüfung in die VI. Klasse (heute V. Klasse) aufgenommen wurde.

Meine äußeren Verhältnisse sowie die Art meiner Erziehung in häuslicher und wissenschaftlicher Hinsicht wurden durch diese Änderung wesentlich modifiziert, und ich könnte hier einen Lebensabschnitt machen, wenn mich die geistigen Irrtümer, von denen ich eben gesprochen, nicht noch beherrscht hätten. Daß aber der Nebel, der mich gefangen hielt, diese unbedingte und unklare Herrschaft des Gefühls, allmählich zerstreut wurde und endlich ganz schwand, danke ich dem segensreichen Einflusse dieser Schule.

Meine Kenntnisse, teils durch knabenhaften Unfleiß, teils durch einen wenig systematischen Unterricht mangelhaft und verworren, erfuhren durch die gründliche Gymnasialmethode eine wohltätige Umbildung, die Lücken wurden ergänzt, die Kenntnisse selbst zum Bewußtsein gebracht und die Elemente besonders sicherer und fester

gelegt. Ich war unter den Händen meines früheren Lehrers eine Art Treibhauspflanze geworden und übersetzte damals schon Autoren, ohne mir über die sprachlichen Elemente klar zu sein. Ich erinnere mich noch sehr deutlich, wie schmerzlich mich damals der Name Sexta berührte und meinen kindischen Stolz, der weit höher flog, beleidigte. Gleichwohl kann ich es der Einsicht des damaligen Herrn Direktors nicht genug danken, daß er mich noch einmal die Rudimenta durchmachen ließ. Vorzugsweise bin ich einem Lehrer, unter dessen spezieller Leitung die damalige Sexta stand, für den gründlichen Unterricht Dank schuldig, den ich damals in der lateinischen Sprache von ihm erhielt. Es ist derselbe, der meine ersten griechischen und hebräischen Studien mit derselben Gründlichkeit leitete. Ich spreche diesen Dank um so inniger aus, da ich selbst damals wenig aus eigenen Kräften zu meiner Ausbildung beitrug. Dieses aufrichtige Geständnis bin ich denen schuldig, die diese Zeilen lesen: ich war in den beiden untersten Klassen (Sexta und Quarta) nicht fleißig, ein Fehler, den vielleicht die meisten Knaben meines damaligen Alters teilen.

Ich büßte diesen Fehler, indem ich mich bei den halbjährigen Versetzungen übergangen sah und in jeder der beiden unteren Klassen ein volles Jahr zubringen mußte, wobei ich zwar die Genugtuung hatte, daß ich dann unbedingt versetzt wurde, eine Bemerkung, die ich auf alle meine Versetzungen ausdehnen kann. Ich trat Ostern des Jahres 1837 mit III^b in die mittleren Klassen des Gymnasiums ein, im ganzen noch mit den früheren Fehlern behaftet. Ich bewegte mich noch immer in dem beschränkten Kreise unklarer, schwärmerischer Gefühle; der Unterricht interessierte mich nur dann, wenn er zufällig meinen Gefühlen entsprach, und ich verkannte somit die wahre Pflicht eines Schülers, der besonders in unteren Klassen nichts weiter soll als lernen. Der schülerhafte Ehrgeiz, wenn ich den Trieb nach Klassenerhöhung so nennen darf, kräftigte meinen Entschluß, fleißiger zu sein, und es gelang mir mit der nächsten Versetzung in die höhere Tertia promoviert zu werden (Ostern 1838). Der Umfang meiner Kenntnisse hatte sich allerdings erweitert und zugleich der unabweisliche Trieb eingestellt, über die wirklichen Dinge der Außenwelt, sofern sie mich berührten, nachzudenken; allein meine Kenntnisse reichten doch nicht aus, mir Klarheit darüber zu verschaffen, und so zog ich alles, was ich nicht verstand, in den Kreis meines Gefühlslebens und sah die wirkliche Welt durch den Nebel dunkler Gefühle. Daß mich dies auf unsinnige, absurde Ansichten von menschlichen Dingen leiten mußte, leuchtet ein, und ich bedauere mich selbst, daß ich auf solche Abwege geraten konnte, wo meine geistige Kraft zuletzt untergehen mußte. Ich habe zur rechten Zeit diese Irrtümer eingesehen und mit dem unerschütterlichen Willen, mich aller Vorurteile, die ich unreif und vorzeitig eingesogen, zu entledigen, habe ich die Stufe errungen, wo ich mir selbst bekennen kann, daß ich vorurteilsfrei denke. Ich sage: denke, denn ich werde meine Interessen, welcher Natur sie auch seien, nie mehr ausschließlich vor das Tribunal des Gefühls bringen. Der Kampf, der notwendig diesem inneren Abfall vorangehen mußte, konnte nicht momentan sein; erst mit meinem Eintritt in die oberen Klassen (Sekunda Ostern 1840) fielen die Schlacken allmählich ab, die meinen Geist so lange getrübt hatten. Die Forderungen der Schule hatte ich zwar nicht vernachlässigt, doch war es nicht das lebendige Interesse, das mich den Wissenschaften zuführte, wie ich es jetzt so ganz und gar ausschließlich für die Wissenschaft fühle.

Die Übergangsperiode konnte sich natürlich nicht allein aus mir selbst machen. der Geist überhaupt und vorzugsweise der in der Entwicklung begriffene Geist verlangt äußere Anhaltspunkte und ist von äußeren Eindrücken nicht unabhängig.

Vaterländische Dichter und Schriftsteller hatten meinem Gefühlsleben geschmeichelt und mich mehr und mehr in diesen magischen Kreis hineingebannt. Klassische Dichter sollten den Durchbruch in mir hervorrufen und einem deutschen und englischen Dichter danke ich endlich die Befreiung.

Friedrich von Schiller war der Dichter, dessen Poesien mich damals entzündeten, den ich mit unausgesetztem Eifer las und fast ganz auswendig lernte. Seine Gedanken waren so schön und wahr, so bezaubernd ausgesprochen, daß ich nicht begreifen konnte, wie Schiller nicht eine neue Ära für die Menschheit begründet hatte. Eine kindische Schwärmerei, die mich damals so glücklich machte! Es war eine Illusion, in deren rosigem Lichte ich die Welt widerglänzen sah; doch als ich näher hinblickte, sah die Welt ganz anders aus, als Schiller sie wollte, und ich mußte mir selbst gestehen: es war gut, daß sie nicht so war.

Aus diesem lyrischen Traume weckte mich eine epische Harfe; es waren griechische Laute, die einst die klassische Vorwelt schon bezaubert; es war Homer, bei dessen Heroen ich die Posas, die Tells und alle Schillerschen Ideale vergaß. Die homerische Klarheit, diese kindliche Reinheit des Gedankens und der Form, diese patriarchalischen, echt menschlichen Verhältnisse, die doch so groß und schön waren, begeisterten mich, und mit der Liebe zum Altertum brach meinem Geiste eine neue Ära an. Ich las die Odyssee und Ilias ganz durch, las einige Gesänge wiederholt und lernte mehrere Stellen auswendig. Da stand ich auf einmal in der griechischen Götterwelt und staunte, und alle eitle Träumereien waren vergessen. Ich las die lateinischen Dichter, in denen ich die griechischen Götter wiederfand, und hebe die Aeneis von Virgil und die lieblichen Metamorphosen von Ovid hervor. Es würde zu weit führen, alle Schriftsteller, die ich ganz oder fragmentarisch gelesen, in ihren verschiedenen Einflüssen auf meine Entwicklung hier anzuführen, sowie ich außer Schiller die vielen anderen Schriftsteller nicht genannt habe.

Meine Entwicklung nahm eine diesen äußeren Eindrücken analoge Richtung, sie gestaltete sich aus einer lyrischen zu einer epischen, d. h. das Träumen von der Zukunft hörte auf und ich fühlte mich auf dem festen Boden der Vergangenheit sicherer und wohler. Dies führte mich weiter zu dem Studium der Geschichte, von dem ich später noch sprechen will.

Der dritte Fortschritt endlich wurde durch einen deutschen und englischen Dichter bewirkt und mit unnennbarer Begeisterung nenne ich hier die großen Namen Goethe und Shakespeare. Das Studium beider — denn ich kann den fortgesetzten Eifer, mit dem ich sie las, wohl so nennen — fällt in die Zeit der Prima, in die ich Ostern 1842 eintrat. Ich kannte beide Dichter schon vorher, doch ich verkannte sie. Bei meinem Eintritt in die Prima war gerade das Gedicht der Gegenstand der öffentlichen Lektüre, das in mir eine Art Revolution hervorrief. Das war der Faust. Ich habe diese höchste Dichtung später zu wiederholten Malen allein gelesen und obwohl ich mir keineswegs das vollkommene Verständnis, namentlich in speziellem Sinne nicht, anmaße, erkannte ich doch den ungeheuren Gedanken, der dem Faust zugrunde liegt, und verfolgte ihn in den Hauptzügen des Dramas. Mir ward zu Mute wie dem Faust vor der Erscheinung des Erdgeistes zu Mute wird. Hier erkannte ich nicht das Phantasiegeschöpf eines Dichtertraumes, sondern den Menschen in seiner Wahrheit, einen Prototyp, für alle Zeiten gültig.

Noch einen Gedanken entnahm ich mittelbar dem Goetheschen Faust, den ich als epochemachend in meiner Entwicklung bezeichne. Das ist die Wahrheit, daß der Mensch nie die absolute Wahrheit erkennen kann und es die höchste mensch-

liche Aufgabe bleibt, seine Zeit richtig zu verstehen und nach individuellen Kräften zu fördern. Hierin erkenne ich zugleich das Prinzip für die Wahl des Berufes und will es daher als Richtschnur bei meinen Studien befolgen.

Shakespeare endlich, den ich als das größte dramatische Genie bewundere, hat mir die Welt so gezeigt, wie sie wirklich ist, und wie die epischen Dichter mich in die Vergangenheit und somit auf das Studium der Geschichte geleitet, hat Shakespeare mir die Gegenwart gezeigt und mir die Wahrheit zum Bewußtsein gebracht: der Mensch ist zum Handeln geboren und muß drastisch in seine Gegenwart eingreifen. Daß ich hier nicht die augenblicklichen, speziellen, sondern die langsam gereiften, allgemeinen Resultate dieser Lektüre ausspreche, versteht sich von selbst.

Damit habe ich zugleich das letzte Moment in meiner Universalentwicklung bis hierher ausgesprochen, wo ich nach einem neunjährigen Gymnasial-Schulleben am Ziele desselben stehe mit dem Wunsche, durch das Maturitätsexamen mir die Reife zur Universität zu erwerben. Meinen Lehrern, die mich so weit geleitet, meinen tiefgefühlten, innigsten Dank! Ich erlaube mir nicht, die Namen derjenigen zu nennen, deren Beispiel mich besonders angeregt, deren Unterricht mich vorzugsweise gebildet. Alle haben mit einsichtsvoller Strenge und nachsichtigem Ernste an meiner Entwicklung gearbeitet, und ich hoffe auch bei der letzten Frage auf ihre gütige Nachsicht. Mit besonderer Vorliebe habe ich mich, wie schon erwähnt, dem Studium der Geschichte gewidmet, weil ich es für die unerläßliche Bedingung zu dem Verständnisse seiner Zeit halte, dem Studium der Alten und der Muttersprache. Die Beschäftigung mit der klassischen Literatur, soweit sie meine Kräfte gestatteten, hat für mich stets das lebendigste Interesse gehabt, und als mir in Prima mit Sophokles der erste griechische Tragiker bekannt wurde, habe ich mir gelobt, diesem herrlichen Studium treu zu bleiben. Die Vorliebe für die Alten hatte mich früher vorzugsweise an die Geschichte gefesselt, wo ich in Begeisterung für Griechenlands Kultur und Roms Bürgertum eine titanische Welt erblickte, der gegenüber mir die germanische Welt pygmäisch vorkam. Diesen Irrtum habe ich eingesehen und habe mich namentlich der neuen Geschichte mit einer Vorliebe gewidmet, die dadurch besonders gesteigert wurde, daß ich in ihr einen Helden fand, dem ich die Hegemonie unter allen historischen Größen zuerkennen mußte.

Für die französische Sprache fühle ich ein weit größeres Interesse, als ich ihr bei den Anforderungen der Schule widmen konnte. Ich will das Studium derselben unbedingt fortsetzen, um die Sprache der großen welthistorischen Nation ganz kennen zu lernen; es sind ja die Laute, die der Welt in den letzten Dezennien des vorigen Jahrhunderts eine neue Geschichte proklamierten.

Die hebräische Sprache habe ich mit dem Interesse betrieben, das ich für die ältesten Urkunden der Menschheit fühle und das überhaupt eine Sprache einflößt, die vor Jahrtausenden gelebt hat.

Über die Mathematik habe ich mich schon ausgesprochen. Ich achte diese Wissenschaft mehr, als ich in ihr leiste; doch ist für meine mathematische Ausbildung bis zu meinem Eintritt in die Tertia wenig geschehen, wo ich unter die Leitung des Herrn Prof. Löw kam, und ich fühle mich tief verpflichtet, ihm für seinen Unterricht und seine gütige Nachsicht meinen Dank zu sagen.

Die Naturwissenschaften waren zwar in ihren elementarsten Anfängen ein Gegenstand meines ersten Unterrichtes, indes ist kein eigentliches subjektives Interesse für sie in mir erregt worden, und später ist zu einer Belebung desselben gar nichts geschehen. Ich muß hierin offen meine Ignoranz gestehen. Physik habe ich

erst in Prima durch den Unterricht des Herrn Prof. Löw von ihrer interessanten Seite kennen gelernt, doch haben mich die wichtigeren Forderungen der Schule und — was soll ich es leugnen? — auch eine größere Vorliebe für die oben genannten Gegenstände diesem Studium zu fern gehalten, als daß meine Kenntnisse in dieser Wissenschaft eine Erwähnung verdienten.

Von der Schuldisziplin endlich, unter der ich neun Jahre gestanden, nehme ich mit dem Worte Abschied, das Goethe seiner Selbstbiographie vorangesetzt: *Ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται.*

Über die Wahl des Berufes habe ich sehr viel nachgedacht. Von Kindheit an zur Theologie bestimmt, habe ich diesem Studium, das in seiner praktischen Ausübung seiner Beredsamkeit wegen einen eigentümlichen Reiz auf mich ausübte, aus bestimmten Gründen entsagt. Ich will das Studium der Geschichte und der Sprachen fortsetzen; ich verdanke diesen Studien schon zu viel, um ihnen nicht noch mehr verdanken zu wollen. Die Motive, die mich dazu veranlassen, sind zu zahlreich und würden mich daher zu einer langen Auseinandersetzung vermögen, für die hier der Ort nicht ist.

Das dritte Studium endlich, dem ich mit großen Hoffnungen entgegensehe und das ich mit rastlosem Eifer betreiben will, ist die Philosophie. Doch muß ich mich jedes Urteils über diese Wissenschaft begeben, da ich sie bis jetzt noch zu wenig, fast gar nicht kenne.

Ich fasse diese verschiedenen Disziplinen unter den Namen Philologie zusammen und habe nach dem Rate sachverständiger Männer die Universitäten Leipzig und Berlin zu meiner akademischen Ausbildung erwählt.'

An diese Darlegung seines Bildungsganges, die durch ihre Klarheit, Urteilsreife und sprachliche Gewandtheit den Leser geradezu in Erstaunen setzt, schloß der Abiturient Fischer einen Bericht über die von ihm betriebene Lektüre. Er sagt:

'Da ich die meisten meiner Mußestunden fast ausschließlich mit der Lektüre solcher Schriftsteller hingebracht habe, deren Namen einen Glanzpunkt in den verschiedenen Literaturen bildeten, so müßte ich hier eine Menge Namen anführen, die außer dem Bereiche der Schule liegen und deshalb hier nur von untergeordnetem Interesse sind. Ich beschränke mich daher darauf, den allgemeinen Charakter zu bezeichnen, den meine Lektüre zu verschiedenen Zeiten gehabt, wobei ich auf die Schriftsteller hinweise, die ich eben in ihrem Einflusse auf meine Universalentwicklung behandelt habe. Noch muß ich bemerken, daß mich teils der natürliche Trieb nach Beschäftigung, wie er den meisten Menschen innewohnt, teils das Streben, mich nie von sozialen Neigungen beherrschen zu lassen, der Lektüre ganz und gar zugeführt haben.

In der einen Periode meines Lebens waren es besonders die belletristische und namentlich romantische Literatur, die mich beschäftigte und wo ich vorzugsweise die berühmten englischen Romantiker las. Später nahm meine Lektüre einen wissenschaftlichen Charakter an: ich las die Hauptschriftsteller der Alten, so weit meine Kräfte und der Horizont eines Schülers reichten; unter ihnen vorzugsweise Dichter, später Historiker, wobei ich bemerke, daß ich in der letzten Zeit meines Schullebens fast ausschließlich geschichtliche Werke gelesen habe. Ich hebe unter diesen ein vaterländisches Werk besonders hervor, weil ich in ihm eine historische Größe kennen lernte, wie ich sie vorher nicht geahnt hatte: Schlossers Geschichte des 18. Jahrhunderts, doch habe ich dies ausführliche Werk aus Mangel an Zeit nur fragmentarisch lesen können. Zu meinen Lieblingsschriftstellern unserer Literatur gehören

außer Goethe und Schiller, der noch jetzt einen magischen Zauber auf mich ausübt, vorzugsweise Lessing und von der neuesten Literatur L. Börne. Die sogenannte Faustidee, die ich eifrig verfolgte, machte mich mit Klinger und Immermann (Merlin) bekannt. Ich erwähne dies besonders, weil die Faustidee immer zu mächtigen Einfluß auf meine geistige Befreiung gehabt hat. Am großartigsten fand ich sie nach Goethe in einem neueren englischen Dichter wieder, der von da ab zu meinen Lieblingsdichtern gehörte. Dies ist der große Lord Byron (Manfred, Cain, Childe Harold, Don Juan). Unter den französischen Dichtern habe ich Béranger am meisten lieb gewonnen, von J. J. Rousseau habe ich privatim soviel gelesen, um mich mit dem originellen Geiste dieses demokratischen Philosophen bekannt zu machen (Le contract social, Émile).'

Es folgt noch eine Aufzählung der lateinischen und griechischen Schriftsteller, die von dem Abiturienten gelesen worden sind.

In der schriftlichen Prüfung war für den deutschen Aufsatz das Thema gestellt: 'Was hat dazu gewirkt, die lateinische Sprache zur allgemeinen Gelehrtensprache zu machen?' Die Arbeit erhielt das Prädikat 'genügend' mit folgender Begründung: 'Sie zeigt, daß es dem Verfasser nicht an Bildung des Verstandes und der Phantasie fehlt und daß er insbesondere die Fähigkeit besitzt, einen gegebenen Stoff selbsttätig zu verarbeiten. Freilich hat er in seinen Schlußfolgerungen sich einigemal verfangen, indessen ist doch das Streben nach selbständiger Geistesbewegung anzuerkennen. Die Schreibart ist vielleicht nicht durchweg angemessen, indem der Verfasser durch das Streben nach poetischer oder rednerischer Färbung stellenweise zu einer etwas gezierten Diktion sich hat verleiten lassen, doch ist sie korrekt und zeugt von Sprachgewandtheit. Die häuslichen Arbeiten des Verfassers waren immer mit großem Fleiße angefertigt und gewöhnlich nach Inhalt und Form recht gelungen.'

Der lateinische Aufsatz behandelte das Thema: 'Pugna Salaminia cur non Graecis solum sed toti etiam Europae fuerit utilissima' und erhielt das Prädikat 'im ganzen wohl befriedigend', mit folgender Begründung: 'Die Disposition der Arbeit ist nicht scharf und gedrängt genug. Die Darstellung empfiehlt sich durch rhetorische, nicht immer das rechte Maß haltende Lebendigkeit und fast durchgängige Korrektheit. Die Klassenarbeiten waren von dem zuerst gerügten Fehler meist frei und bewiesen auch sonst jederzeit eine recht gute Kenntnis der lateinischen Sprache.'

Die übrigen schriftlichen Prüfungsarbeiten (lateinisches Extemporale, die griechische Übersetzung von Soph. Electra v. 254—292, die hebräische Übersetzung von Psalm 144, 1—11 ins Lateinische nebst lateinischer Exegese) waren genügend, nur die mathematische Arbeit genügte den gesetzlichen Anforderungen nicht.

In der mündlichen Prüfung, die am 22. März 1844 unter dem Vorsitze des Regierungs- und Schulrats Dr. Brettner stattfand, wurde dem Abiturienten Fischer das Zeugnis der Reife erteilt. Dasselbe hat unter Ausschluß der Personalien folgenden Wortlaut:

I. Sittliche Aufführung. In seinem Verhältnis zu Lehrern und Mitschülern hat sich derselbe jederzeit wahr und offen gezeigt, bildenden Einflüssen eine immer zu-

nehmende Empfänglichkeit bewiesen und den Anforderungen der Ordnung und guten Gesetzlichkeit willige Folge geleistet.

II. Anlagen und Fleiß. Seine recht guten Anlagen hat er mit angestrengtem Fleiß auszubilden sich bemüht und jederzeit eine erfreuliche Liebe zu den Wissenschaften an den Tag gelegt. Mit sichtbarem Erfolge ist er auch einer ihn früher behindernden Unklarheit und Überschätzung seiner Kräfte Herr geworden.

III. Kenntnisse und Fertigkeiten.

1. Sprachen. a) In der Muttersprache hat er sich durch eine mit Nachdenken und Sinn betriebene Lektüre eine recht befriedigende Ausbildung erworben. Seine schriftlichen Arbeiten zeugten stets von einem nicht unbedeutenden Gedankenwert, sowie von der Fähigkeit, sein Material streng logisch zu gliedern. Die Schreibart war meist angemessen, wenngleich sich zuweilen ein Mangel an Einfachheit und Natürlichkeit in der Hinneigung zu poetisch-rhetorischer Färbung des Ausdrucks verriet. Sein mündlicher Vortrag bewies gute rednerische Anlagen. Seine Kenntnisse in der Literaturgeschichte sind recht befriedigend.

b) Im Lateinischen liest er die römischen Schriftsteller der Prima mit Leichtigkeit und Sicherheit des Verständnisses. Seine schriftlichen Arbeiten zeigten Festigkeit und Gründlichkeit in der Grammatik und gute Anlage zu einem gewandten, reinen, sich zu rhetorischer Lebendigkeit erhebenden Stil. Im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache besitzt er eine ziemliche Fertigkeit.

c) Die griechischen Schriftsteller der Prima übersetzt er mit Geläufigkeit und besitzt gute grammatische Kenntnisse in dieser Sprache.

d) Französische Schriftsteller liest er mit Leichtigkeit und ist auch im schriftlichen Gebrauche dieser Sprache ziemlich gewandt, doch ließ ihn eine gewisse Flüchtigkeit im Arbeiten zuweilen Verstöße begehen.

e) In der hebräischen Sprache hat er sich durch fleißige Lektüre eines Teils der historischen Bücher des Alten Testaments und der Psalmen eine befriedigende Kenntnis und einen hinreichenden Wörtervorrat angeeignet.

2. Wissenschaften. a) Religion. In der christlichen Glaubens- und Sittenlehre sowie in der Kirchengeschichte hat er sich befriedigende Kenntnisse erworben und übersetzt den Grundtext des Neuen Testaments mit Sicherheit und Geläufigkeit.

b) In den Elementen der Mathematik hat er sich eine befriedigende Sicherheit erworben, nur in den letzten Teilen des gesetzlich vorgeschriebenen Pensums gelang ihm dies weniger.

c) In der Geschichte, welcher Wissenschaft er immer große Neigung zugewendet hat, befriedigt sein Wissen durch zusammenhängende, im Chronologischen sichere und von lebendiger Auffassung zeugende Kenntnis. Mit der alten Geschichte hat er sich auch durch sorgfältiges Studium näher vertraut gemacht. Seine geographischen Kenntnisse sind befriedigend.

d) Mit der Physik ist er im vorschriftsmäßigen Umfange bekannt geworden. Seine Kenntnisse sind in den meisten Teilen derselben ziemlich befriedigend. In der Naturbeschreibung gehen seine Kenntnisse nicht über die ersten Elemente hinaus.

e) Für die philosophische Propädeutik hat derselbe immer ein lebhaftes Interesse an den Tag gelegt und dadurch nicht blos an Kenntnissen in derselben, sondern auch an seiner gesamten logischen Ausbildung merklich gewonnen.

Die unterzeichnete Kommission hat ihm demnach, da er jetzt das Gymnasium verläßt, um sich dem Studium der Philologie zu widmen, das Zeugnis der Reife erteilt und entläßt ihn, nachdem derselbe auch in Gemäßheit hoher Verordnung auf

die genaue Beachtung der Artikel 1, 2 und 4 des Bundestagsbeschlusses vom 14. November 1834 aufmerksam gemacht worden ist, in der sicheren Hoffnung, daß er der von ihm eingeschlagenen löblichen Richtung nie untreu werden und seine wissenschaftliche und sittliche Ausbildung mit dem besten Erfolge fortsetzen werde.

Posen, den 1. April 1844.

Königliche Prüfungs-Kommission.
(Folgen die Unterschriften.)

Mit dem Zeugnis der Reife versehen, bezog Kuno Fischer Ostern 1844 die Universität Leipzig zum Studium der Philologie. Als stud. philol. wurde er am 14. Mai 1844 unter dem Rektorat des Prof. Dr. Ernst Heinrich Weber immatrikuliert. Seine Wohnung nahm er Brühl Nr. 20. Mit großer Begeisterung betrieb er die philologischen Studien. Er hörte bei Gottfried Hermann und Moritz Haupt, den Hauptvertretern der klassischen Philologie, bei dem ersteren Kritik und Hermeneutik, sowie Sophokles' Trachinierinnen, bei dem anderen Ilias und Tibull. Außerdem belegte er bei Prof. Becker Archäologie der Kunst und bei Prof. Stallbaum des Aristophanes Frösche.

Bei der Energie, mit der Kuno Fischer schon als Schüler alles zielbewußt angriff, wird der Student die von ihm belegten Vorlesungen fleißig besucht haben, aber privatim legte er sich auf das Studium der Philosophie, die seinen Geist in hohem Grade fesselte und die er auch bald zu seinem Hauptstudium erhob. Wir erfahren dies aus seiner Vita, die er nach Abschluß seines akademischen Studiums Ostern 1847 der philosophischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg für seine Doktorpromotion einreichte. Hier sagt er: 'Vere anni 1844 maturitatis testimonio instructus Lipsiam migravi, ubi antiquarum literarum studiis me dederem. Scholis igitur interfui Hermanni maxime et Hauptii.' Und nun folgen die signifikanten Worte: 'Mox philosophia animum abripuit.' Da er nun die Wahrnehmung machte, daß in Leipzig seine philosophischen Studien nicht die gewünschte Förderung erhielten, so beschloß er Leipzig zu verlassen und die Universität Halle aufzusuchen. Kuno Fischer sagt in der erwähnten Vita weiter: 'Cuius (philosophiae) studia cum Lipsiae parum florerent, sex mensibus exactis celeberrimam petii Fridericianam Universitatem Halensem.'

Sein Aufenthalt auf der Universität Leipzig beschränkte sich also auf das Sommersemester 1844. Das Abgangszeugnis der Universität Leipzig ist am 2. November 1844 vom Rektor Prof. Dr. Karl Friedrich Günther ausgestellt.

Am 13. November desselben Jahres hat sich Kuno Fischer (unter Nr. 377) als stud. philol. in das Album der vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg eingeschrieben. Seine Immatrikulation wurde vom Prorektor Prof. Dr. Eiselen vollzogen. Seine Wohnung nahm er Trödel Nr. 767. Diese Wohnung im Hause des Schuhmachermeisters Schöpffer hat er während seines Halleschen Studienaufenthaltes von Michaelis 1844 bis Ostern 1847 unverändert inne gehabt. Nach einer Mitteilung des städtischen Bauamtes ist das Haus, in welchem Kuno Fischer wohnte, identisch mit dem Hause, das jetzt die Bezeichnung Trödel Nr. 1 führt. Es dürfte sich für die zahlreichen Verehrer des großen Philosophen die Ehrenschuld ergeben, jenes Haus mit einer Gedenk-

[illegible]

[illegible] Hier wohnte Kuno [illegible]

[illegible] Hegel [illegible] Philosophen der alten Zeit [illegible] Platon [illegible]

[illegible] Philosophie [illegible]

Nach Beendigung des akademischen [illegible] Kuno [illegible] Doktorpromotion. [illegible] März [illegible] Zulassung zur Promotion [illegible] Dissertation De Parmenide Platonico [illegible]

[illegible] historicarum [illegible] promovit.

Der Doktor der Philosophie Kuno Fischer verließ Halle [illegible] Pforzheim [illegible] Philosophie [illegible]

[illegible]

image
not
available

tafel zu schmücken, die die Inschrift trägt: 'Hier wohnte Kuno Fischer während seiner Studienzeit Mich. 1844 bis Ostern 1847.'

Leider können wir die Vorlesungen nicht aufführen, die der Hallesche Student Fischer gehört hat, da uns sein Abgangszeugnis nicht vorliegt, aber wir wissen, daß er sich vorwiegend mit dem Studium der Philosophie beschäftigte, daß er erst in Halle die Methode und die Bedeutung der Philosophie genauer erkannte und dieser Wissenschaft mit großer Begeisterung obgelegen hat. In seiner Vita sagt er: 'Hic demum philosophiae methodum et vim luculentius perspexi ac fervidiore animo amplexus sum.' Er nennt unter den neueren Philosophen Hegel, mit dem er sich vorwiegend beschäftigt habe, und unter den Philosophen der alten Zeit Platon. Er führt die Professoren der Universität Halle auf, denen er die Förderung in seinen Studien verdanke und denen er allzeit ein dankbares Andenken widmen werde, voran die Vertreter der Philosophie Erdmann und Schaller, dann die Professoren Bernhardy und Leo, die Vertreter des philologischen und des historischen Faches.

Nach Beendigung des akademischen Studiums schritt Kuno Fischer zur Doktorpromotion. Am 1. März 1847 bat er die philosophische Fakultät um Zulassung zur Promotion unter Einreichung einer Vita und einer lateinischen Dissertation De Parmenide Platonico.[1]) Die Promotionsprüfung, die am 19. März stattfand, bestand der Doktorand mit Auszeichnung. Das Diplom nennt die eingereichte Commentatio 'docta et erudita' und bezeugt ihm: 'in ordinis consessu philosophicarum et historicarum rerum laudabilem cognitionem comprobavit'.

Der Doktor der Philosophie Kuno Fischer verließ Halle zu Ostern 1847, brachte den Rest des Jahres in Winzig zu und nahm im folgenden Jahre eine Hauslehrerstelle in Pforzheim an, die er bis 1850 inne hatte. Nachdem er eine ästhetische Schrift: 'Diotima, die Idee des Schönen' (Pforzheim 1849) veröffentlicht hatte, habilitierte er sich in Heidelberg für Philosophie und begann hier die glänzende gelehrte Laufbahn, auf die er jetzt als Achtzigjähriger zurückblickt.

---

[1]) Nach Engelmanns Bibliotheca scriptorum classicorum I (1880) S. 595 erschien Kuno Fischers Dissertatio de Parmenide Platonico im Jahre 1851 zu Stuttgart bei Scheitlin.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

H. Müller, Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des XX. Jahrhunderts. Stuttgart (Chr. Belser) 1904. 8°. II, 135 S

Dieser orientierende und sich an weitere Kreise wendende Überblick kann bestens empfohlen werden. Er bietet im ersten Teile eine ausreichende und durchaus objektive Berichterstattung über die äußeren Vorgänge der Reformbewegung, insonderheit auch über die Konferenzen von 1890 und 1900, und erörtert alsdann in einem zweiten Abschnitte die Bedeutung, Berechtigung und Zukunft der zutage getretenen wichtigsten Bestrebungen. Der Verfasser zeigt sich dabei ebensoweit entfernt von reaktionären Gesinnungen wie von Pietätlosigkeit; ein Freund kontinuierlicher Entwicklung, hält er fest am bewährten Alten, aber mit voller Anerkennung des Rechtes der modernen Zeit, für ihre tiefgreifenden Neubildungen auch neue Bildungsformen zu suchen. Was das humanistische Gymnasium angeht, so sieht er (in Anknüpfung namentlich an Lagardes Gedanken) dessen schwersten Schaden in der Vielseitigkeit und zugleich Allgemeinverbindlichkeit, die in seiner inneren wie äußeren Organisation als ein Erbteil von Johannes Schulze zum Ausdruck gelangten und ihm die bleierne Last der absolut dafür ungeeigneten Schülerscharen aufgezwungen haben. Um diesen 'indifferenten' Köpfen gerecht zu werden, habe man sich zu einem Drill entschließen müssen, der, wie M. stark betont, geradezu eine Sklavenarbeit darstellt, die ohne inneren Trieb und ohne innere Bereicherung nur um des Berechtigungszettels willen abgeleistet und alsbald über Bord geworfen wird, eine Quelle unerfreulicher Erinnerungen fürs ganze Leben. Um hier zu helfen, sei es notwendig, das humanistische Gymnasium im wesentlichen auf die Vorbereitung für theologische und historisch-philologische Studien zu beschränken, auf welchem Gebiet dann wieder die alte Gründlichkeit mit ihrer alten Zwingkraft und bei größerer Freiheit und Beweglichkeit des Studienbetriebes auch eine größere Freudigkeit erreicht werden könne. Medizin und Rechtswissenschaft fänden ihren natürlicheren Vorbereitungsboden in den moderneren Realanstalten. Doch sei es richtig, keinen Zwang auf die Wahl der Vorbereitung zu üben, um individuellen Bildungsgängen freies Spiel zu lassen. Der inneren Kraft der neuen Entwicklungen traut der Verfasser zu, daß sie nach Aufhebung des Monopols den ihm wünschenswert erscheinenden Zustand von selber, wenn auch erst allmählich, herbeiführen werde, wobei natürlich eine sehr große Zahl humanistischer in reale Gymnasien zu verwandeln wären. Und so wird es wohl auch kommen, so viel dabei auch, wie man nicht verkennen darf, verloren wird, insofern als es doch sehr zweckmäßig war, Leuten, die später naturwissenschaftliche Gedankengänge einschlagen oder in der juristischen Praxis stehen werden, ein historisch-geisteswissenschaftliches Gegengewicht *vel ipsis invitis* mit auf den Weg zu geben.

Wie vorurteilslos übrigens unser Verfasser denkt, sieht man auch aus seinen Äußerungen über das Reformgymnasium. Obwohl er es als allgemeinverbindliche Form mißbilligt, hält er doch dafür, es sei aus sozialen und schulpolitischen Gründen eine entsprechende Anzahl in gleichmäßiger Verteilung einzurichten.

Otto Immisch.

Die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Preussischen Richter und Staatsanwälte. Von Prof. Dr. Max Klatt, Provinzial-Schulrat zu Berlin. Mit mehreren graphischen Tafeln. Berlin, Verlag von Otto Liebmann 1904.

Eine Erwähnung dieser Schrift in den 'Neuen Jahrbüchern' rechtfertigt sich, weil sie das Seitenstück zu der Jahrg. 1903 S. 464 ff. eingehender besprochenen 'Denkschrift über die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer in Preußen' bildet. Schon die zur Ausarbeitung dieser Denkschrift vom preußischen Kultusministerium eingesetzte Kommission hatte den Wunsch geäußert, daß ähnliche Untersuchungen auch für andere Beamtenkategorien mit akademischer Vorbildung vorgenommen würden, weil man erst dann ein zutreffendes Urteil fällen könne; und in unsrer Besprechung der 'Denkschrift' hatten wir dem Wunsche Ausdruck gegeben, daß diese Untersuchungen, als die für unseren Stand wichtigsten, vor allem für die Richter vorgenommen würden.

Es sind seitdem mehrere Arbeiten über diese Angelegenheit erschienen (Vorrede S. VI), aber erst die Klattsche Schrift ist auf Grund des vollständigen Materials verfaßt und nach derselben Methode gearbeitet wie die 'Denkschrift', deren Autor Klatt ebenfalls zum größten Teile gewesen ist. Hier wie dort hat ihm bei der Bearbeitung des statistischen Materials der Direktor des Statistischen Amtes der Stadt Charlottenburg, Herr Dr. Johannes Rahts zur Seite gestanden.

Leider war über die in Pension lebenden und in Pension gestorbenen Richter nichts zu ermitteln, so daß diese von der Betrachtung ausgeschlossen bleiben mußten und abschließende Vergleiche zwischen Oberlehrern und Richtern immer noch nicht gemacht werden können. Ein weiterer von Klatt selbst als Mangel empfundener Nachteil war es, daß, ebenfalls wegen der Unmöglichkeit, das Material in der Kürze der Zeit zu beschaffen, die Untersuchung sich auf den Zeitraum von 1894/98 beschränken mußte, während die 'Denkschrift' die Jahre 1884/98 umfaßte.

In ähnlicher Weise, wie in der 'Denkschrift' wird zunächst über die Beschaffung des vollständigen Materials berichtet (Teil I S. 1—10), dann über die Auszählung und Berechnung (Teil II S. 11—57). Es folgen nach einer kurzen Zusammenstellung der Ergebnisse S. 58 und 59 noch Beilagen mit statistisch-wissenschaftlichen Erörterungen und Berechnungen, über die dem Nichtstatistiker von Beruf ein Urteil nicht zusteht, am wenigsten an dieser Stelle.

Die Schrift ist, in erfreulichem Gegensatz zur 'Denkschrift', sehr klar und auch für den Nichtfachmann verständlich geschrieben. Insbesondere sind die aus den statistischen Erörterungen zu ziehenden Schlüsse, die man in der 'Denkschrift' oft sehr zwischen den Zeilen suchen muß, hier zumeist klipp und klar ausgesprochen. Hier seien nur einige Punkte hervorgehoben, die für den Vergleich der Oberlehrer mit den Richtern von Wichtigkeit sind.

Die Gesamtheit aller richterlichen Beamten ist in zwei Abteilungen zerlegt worden: die zweite Abteilung umfaßt die Landrichter, Amtsrichter und Staatsanwälte, Landgerichts-, Amtsgerichts-, Staatsanwaltschaftsräte, die erste alle höheren Richter und Staatsanwälte bis zu den höchsten Justizbeamten. Es würde die zweite Abteilung demnach den Oberlehrern, zu denen auch die Professoren gehören, die erste den Direktoren der 'Denkschrift' entsprechen. Ein Übertritt aus der zweiten in die erste Abteilung bedeutet, so gut wie die Ernennung eines Oberlehrers zum Direktor, eine Beförderung. Freilich hätte nun, wenn der Begriff der 'Beförderung' für die Klassifizierung allein maßgebend wäre, aus der ersten Abteilung eine größere Anzahl selbständiger Abteilungen gebildet werden müssen, da doch z. B. die Ernennung eines Gerichtsdirektors zum Präsidenten zweifellos eine neue Beförderung bedeutet. Diese weitere Teilung ist aber vermieden, weil sonst die einzelnen Gruppen zu klein, die Schwankungen und Unregelmäßigkeiten in den statistischen Ergebnissen zu groß geworden wären. Ja es empfahl sich sogar, wegen der geringen Gesamtzahl der zur ersten Abteilung Gehörenden von einer besonderen Berechnung für diese Abteilung abzusehen und nur zwei Tafeln aufzustellen, eine für die erste und zweite Abteilung zusammen (= Ober-

lehrer und Direktoren), und eine für die zweite Abteilung (= Oberlehrer allein). Obwohl die Zahl der Direktoren geringer ist als die der höheren Justizbeamten der ersten Abteilung (i. Jahre 1898 z. B. 525 gegen 780), so konnte die 'Denkschrift' doch getrennte Tafeln für Direktoren und Oberlehrer aufstellen, weil die Untersuchung sich auf einen weit größeren Zeitraum erstreckte. Das ist zu beachten: es haben die Tafeln der 'Denkschrift', in denen die Direktoren getrennt behandelt sind, keine Seitenstücke in unserer Schrift. Übrigens würden auch Vergleiche zwischen Direktoren und den Juristen der ersten Abteilung etwas sehr Mißliches haben: diese umfaßt alle möglichen Gattungen höherer Justizbeamten, die Direktoren nur diese eine Klasse, denn selbst die ganz wenigen aus der Reihe der Direktoren Beförderten, nämlich die Provinzialschulräte, sieht die 'Denkschrift' Nr. 10 als Ausgeschiedene an.

Eine große Schwierigkeit bietet bei Vergleichen zwischen Richtern und Oberlehrern der Begriff des Dienstalters. Verhältnismäßig einfach liegen die Verhältnisse bei den Oberlehrern, bei ihnen beginnt im allgemeinen das Dienstalter mit der festen Anstellung; die wenigen Fälle, in denen eine anderweite Festsetzung erfolgte, kommen für die Allgemeinheit kaum in Betracht. Bei dem Juristen wird zunächst ein richterliches Dienstalter festgesetzt[1]), das bis 1891 in der Regel nur wenig vom Datum der bestandenen Assessorprüfung abwich. Von 1892 ab sind die Verhältnisse insofern noch günstiger geworden, als seitdem 'auf das richterliche Dienstalter diejenige Zeit mit angerechnet wird, um die sich die Assessorprüfung wegen Erfüllung der aktiven Militärpflicht verzögert hat'. Nach einer größeren oder geringeren Wartezeit erfolgt dann die feste Anstellung als Richter oder Staatsanwalt. In allen amtlichen Beziehungen, z. B. Besoldung, Beförderung zum Rate IV. Klasse, ist aber nur das richterliche Dienstalter maßgebend, der Termin der festen Anstellung ist hierfür vollständig gleichgültig. Es erhebt sich nun die schwierige Frage: Soll man für die statistischen Berechnungen das richterliche Dienstalter oder den Termin der festen Anstellung als maßgebend ansehen? Nach den eingehenden Erörterungen S. 10 und 11 weiß Klatt keinen anderen Ausweg, als daß er die Tabellen, soweit es möglich war, doppelt ausführte und beide Daten berücksichtigte. Damit ist freilich noch nicht die uns interessierende Frage beantwortet: Welches Datum ist bei dem Vergleiche mit den Oberlehrern heranzuziehen? Eine Entscheidung hierüber kurzerhand zu geben, dürfte sehr schwierig und erst nach noch eingehenderen Untersuchungen möglich sein, wobei auch die verschiedene Besoldungsart beider Stände zu berücksichtigen wäre.

Daß Klatts Schrift zu seinem eigenen Bedauern gerade in dem Punkte, in dem man am liebsten Antwort haben würde, versagt, wurde schon hervorgehoben: über die Gesamtsterblichkeit der Richter kann man keine Auskunft erhalten (S. 38), über Vermutungen kommt man für jetzt nicht hinaus. Die Sterblichkeit der Richter im Dienst ist etwas ungünstiger als die der Philologen, aber 'die Gründe dafür auch nur mit einiger Sicherheit klarzulegen, ist, solange die Sterblichkeit der Richter im Ruhestande nicht bekannt ist, eine unlösbare Aufgabe' (S. 38).

Wir geben zum Schluß die wichtigsten Resultate der Schrift, durch die zum Teil schon bekannte Tatsachen ihre wissenschaftliche Begründung erhalten. S. 12 und 13 geben die Tabellen des Lebensalters beim Beginne des richterlichen Dienstalters. Interessant ist hierbei, daß die Assessoren des Jahres 1891 bei Beginn des richterlichen Dienstalters 29,1 Jahre alt waren, die von 1892 nur 28,6 Jahre. Da etwa die Hälfte der Richter gedient hat, zeigt sich hier der Einfluß der Anrechnung der Militärdienstzeit. Für die

[1]) Besonders schwierig war es (S. 7 f.), für die Richter der im Jahre 1866 neu erworbenen Provinzen das den preußischen Verhältnissen entsprechende Dienstalter zu ermitteln, da in diesen neuen Provinzen vielfach andere Grundsätze hinsichtlich der Anstellung, vielfach auch andere Personalbezeichnungen gegolten hatten. Für die in den neuen Provinzen übernommenen Oberlehrer müssen die Verhältnisse wesentlich einfacher gewesen sein, die 'Denkschrift' erwähnt von Schwierigkeiten in dieser Beziehung nichts.

im Jahrfünft 1894/98 Angestellten sind die Durchschnittszahlen: 29,0; 28,9; 28,9; 28,9; 28,5 Jahre. Die Wartezeit bis zur definitiven Anstellung betrug für dieselben Jahre (S. 23): 5,6; 5,9; 5,9; 6,2; 6,0 Jahre. Die definitive Anstellung erfolgt zwischen dem 34. und 35. Lebensjahr nach der Eintrittsordnung (S. 33: 34,69 Jahr). Das durchschnittliche Lebensalter bei der definitiven Ernennung zum Oberlehrer betrug nach der 'Denkschrift' S. 24 für das Jahrfünft 1894/98: 33,02 Jahre. Es folgt dann eine Untersuchung über die Aufrückungsverhältnisse innerhalb des Stellensystems der Richter unterer Instanz. Klatt kommt hierbei (S. 28) zu denselben Ergebnissen wie Bünger in den 'Blättern für höheres Schulwesen, Juni 1902'.

Interessant sind die Verschiedenheiten in den Ausscheidungsursachen beider Stände: bei den Richtern der zweiten Abteilung ist ein Drittel gestorben, ein starkes Drittel pensioniert, befördert fast ein Drittel; von 1000 Oberlehrern sind 288,33 gestorben, 594,13 pensioniert und nur 117,54 befördert worden. Die sehr geringen Beförderungsaussichten der Oberlehrer erfahren eine bezeichnende Illustration durch die Tabelle auf S. 48 o., die die Zahlen über die Aussichten zum Verweilen in der zweiten Abteilung der Richter bezw. Oberlehrer auf Grund des Ausscheidens durch Tod, Pensionierung und Beförderung enthalten. Diese Zahlen sind bis zum 50. Lebensjahre bei den Richtern geringer, von da ab größer als bei den Oberlehrern: bis zum 50. Lebensjahre scheiden eben viel mehr Richter durch Beförderung aus als Lehrer. Bleibt aber die Beförderung unberücksichtigt und wird nur das Ausscheiden durch Tod und Pensionierung in Rechnung gezogen, so sind die Zahlen für die voraussichtliche Amtsdauer für alle Lebensjahre bei den Richtern zum Teil wesentlich höher als [illegible] den Philologen, und zwar sowohl wenn [illegible]berlehrer und Direktoren in Parallele [illegible] mit den Richtern erster und zweiter [illegible]lung, als auch bei Oberlehrern allein [illegible] Richtern zweiter Abteilung, d. h. [illegible] die Richter bleiben durch[illegible]ittlich länger im Dienste als [illegible] Oberlehrer, ein Resultat, zu dem schon die früheren Untersuchungen von Schröder, Knöpfel u. a. gekommen waren, das aber nun seine wissenschaftliche statistische Begründung erfahren hat. Herrn Provinzialschulrat Dr. Klatt gebührt für seine viel Aufopferung und Mühe erfordernde Arbeit der aufrichtigste Dank nicht nur der Juristen, sondern auch des höheren Lehrerstandes. Möge er uns auch noch die Vervollständigung der Untersuchung durch die Berücksichtigung der Verhältnisse der pensionierten Richter bescheren. Und — könnten derartige Untersuchungen nicht auch in anderen deutschen Staaten unternommen werden? An Vorarbeiten dazu fehlt es nicht, und wenn die Regierungen ebenso wohlwollende Unterstützung gewähren, ist die Beschaffung des vollständigen Materials in kleineren Staaten vielleicht nicht so schwer wie in Preußen.

Max Holtze.

Dr. Alfred Rausch [Rektor der Lateinischen Hauptschule in Halle], Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze. Unter Beifügung der gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1904. 112 S. 8°.

Im Preußischen Abgeordnetenhause hat am 16. März dieses Jahres der Abgeordnete Dr. Hackenberg gesagt: 'in der Schule gibt es eine große Vereinigung, das ist die Schule, die Klasse, für die alle Kräfte eingesetzt werden sollen. Alle Schülervereinigungen müssen ein Moment der Zersprengung hineinbringen; deshalb sind sie vom pädagogischen Standpunkte aus schlechthin zu verwerfen.' Es ist dies eine Anschauung, die ohne Zweifel nicht wenige Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten teilen. Auch läßt sich nicht in Abrede stellen, daß sie für die Praxis sehr bequem ist und alle sich etwa aus Schülervereinen ergebenden Schwierigkeiten dadurch von vorn herein abschneidet, daß diese glattweg verboten werden. Daraus aber folgt noch nicht, daß sie unbedingt richtig ist. Entgegen getreten ist ihr in der Sitzung vom 18. März der Minister Dr. Studt, indem er u. a. ausdrücklich betont hat, daß 'die Unterrichtsverwaltung eine Reihe von Vereinen in ihren nützlichen Be-

strebungen sogar tatsächlich gefördert hat'. Gegen sie wendet sich auch die vorliegende Schrift, deren Lektüre allen, die sich mit der Frage der Schülervereine zu beschäftigen haben, dringend zu empfehlen ist.

Der erste Teil behandelt in vier Abschnitten: 1. die soziologische, 2. die schulrechtliche, 3. die pädagogische Frage, 4. Erfahrungen. Im zweiten Teile werden die preußischen Gesetze und Verordnungen über Schülervereine mitgeteilt, der dritte enthält einige Beigaben, darunter die Bestimmungen über Schülervereine am Jenaer Gymnasium.

Ich will hier nicht über den gesamten Inhalt des reichhaltigen Schriftchens berichten, sondern begnüge mich, einige mir besonders wesentlich erscheinende Punkte hervorzuheben und einige Bemerkungen daran zu knüpfen.

Sehr interessant sind im ersten Abschnitte die Erörterungen über den Begriff der Bildung. Der Verfasser weist mit Recht darauf hin, daß die Bildung 'keineswegs nur eine Eigenschaft des menschlichen Intellektes, sondern vielmehr der Gesinnung, des Gemütes und des Willens' ist. Daraus zieht er die Folgerung, daß man 'gerade die Seiten am Schulleben auch zu beachten hat, welche den Unterricht zu ergänzen geeignet sind, indem sie die Selbsttätigkeit wecken und zur Willensbildung beitragen, nämlich das Gemeinschaftsleben der Schüler'. Zu diesen Seiten rechnet er auch die Schülervereine: er erklärt sie dann für berechtigt, wenn 'sie zur Erreichung des obersten Zweckes der Schule beitragen'.

Während dieser erste Abschnitt die ganze Frage mehr vom theoretischen Standpunkte aus betrachtet, treten in den folgenden die praktischen Gesichtspunkte in den Vordergrund. Unleugbar hat die Jugend im allgemeinen das lebhafte Bedürfnis nach engerem Verkehr, nach gegenseitigem Anschluß und nach freundschaftlichen Beziehungen. Diesem Bedürfnis wird man schwerlich eine gewisse Berechtigung absprechen können. Lehnt nun die Schule es grundsätzlich ab, den Schülern in dieser Hinsicht entgegen zu kommen, so geraten diese nur zu leicht auf den Weg der Verbindungen, zu deren Gründung auch der bei der Jugend nun einmal vorhandene Nachahmungstrieb beiträgt. Über das in jeder Hinsicht Schädliche und Verwerfliche solcher Verbindungen herrscht ja in den Lehrerkollegien, wie bei den Schulbehörden volle Einstimmigkeit. Ein treffliches Schutzmittel nun gegen die verbotenen Verbindungen sieht der Verfasser mit Fug und Recht in den erlaubten Vereinen. Man hat ja tatsächlich an den Schulen, an denen Vereine gestattet sind, die Erfahrung gemacht, daß die Neigung der Schüler zu Verbindungen geschwunden ist. Daß man sich in dieser Hinsicht mitunter einer Täuschung hingibt, ist natürlich nicht unmöglich, auch können noch andere Umstände die Gründung oder den Fortbestand von Verbindungen gehindert haben, so z. B. die Bewegung gegen den Mißbrauch alkoholischer Getränke. Aber immerhin ist dieser Gesichtspunkt bei der Beurteilung der Frage nach der Zulassung von Schülervereinen von großer Wichtigkeit.

Welches sind nun die für Schülervereine geeigneten Zwecke? Der Verfasser erkennt mit Recht nur solche als berechtigt an, die 'dem Hauptzwecke der Schule, durch Unterricht und Erziehung zur Ausbildung der Jugend beizutragen, sich unterordnen', und bezeichnet sie als 'Teilzwecke, welche von der Schule nur nebenbei und nicht so ergiebig gepflegt werden können, wie es die Neigung einzelner Schüler wünschenswert macht'. Den ersten Platz weist er dabei dem Turnen an und lehnt zugleich jeden Sport ab. Hierin kann ich ihm nun nicht unbedingt beipflichten. Denn wenn das Schulturnen ausreichend betrieben wird, d. h. wenn, wie bei uns in Sachsen, jede Klasse wöchentlich zwei Turnstunden für sich hat und außerdem noch regelmäßig jede Woche mehrere Kürturnstunden angesetzt sind, so ist, glaube ich, das turnerische Bedürfnis der meisten Schüler befriedigt. Daher kann ich mich auch nicht besinnen, in Sachsen von Schülerturnvereinen gehört zu haben. Manchen Arten des Sportes gegenüber lassen sich ja gewisse Bedenken nicht unterdrücken, so z. B. beim Rudern namentlich hinsichtlich des Kostenpunktes, ein Bedenken, das selbst ein so begeisterter Ver-

fechter des Schulruderns wie Zietzschmann in der Monatsschrift für höhere Schulen II 489 nicht verschweigt. Dagegen spielt der Geldpunkt bei Fußballvereinen, zu denen bei den Schülern große Neigung vorhanden ist, gar keine Rolle. Derartige Vereine kann man, natürlich unter der Voraussetzung, daß das Spiel sich in vernünftigen Grenzen hält und nicht in Roheit ausartet, nach meiner Erfahrung unbedenklich gestatten. Als andere geeignete Zwecke bezeichnet der Verfasser mit Recht Singen und überhaupt Musik (Schulorchester), Stenographie, Geschichte, Literatur, auch, wenngleich nicht ohne Bedenken, Naturwissenschaft, als völlig ungeeignet dagegen Politik, Volkswirtschaft u. dgl. Ebenso verwirft er im allgemeinen Vereine zur Beschäftigung mit Religion und religiösen Gegenständen, verwendet sich jedoch für die Zulassung von Missionsvereinen, wie ein solcher an der Latina seit Jahrzehnten besteht und sich nach der Beobachtung des Verfassers durchaus bewährt hat. Dagegen hat er an derselben Schule, trotzdem unter deren Schülern die Söhne von Theologen sehr zahlreich sind, mit einem Bibelkränzchen keine günstigen Erfahrungen gemacht: es ist binnen kurzem wieder eingegangen. Das Bedenkliche an diesen Bibelkränzchen, wie sie in Preußen an vielen höheren Schulen bestehen, scheint mir darin zu liegen, daß sie von einer Persönlichkeit geleitet werden, die weder der Schülerschaft noch dem Lehrerkollegium angehört. Warum das freilich der Fall ist, warum nicht auch hier eine bis zu einem gewissen Grade beeinflußte, aber doch im ganzen selbständige Tätigkeit der Schüler zulässig sein soll, vermag ich nicht einzusehen. Es scheint aber nach den Darlegungen des Verfassers diese Leitung durch Fernerstehende durchaus üblich zu sein. Es mag ja sein, daß ein solcher Verein unter der Oberleitung eines Religionslehrers sich nicht allzusehr vom Schulunterricht unterscheiden würde. Aber dieser Nachteil ist in meinen Augen immerhin geringer als der Einfluß einer außerhalb des Schulorganismus stehenden, völlig unkontrollierbaren Persönlichkeit. Ordnet doch auch der S. 96 mitgeteilte Erlaß vom 23. Januar 1904 für die Marianischen Kongregationen ausdrücklich an, daß deren Leiter der Religionslehrer sein muß. Lesenswert ist übrigens das Urteil, das der Verfasser über diese selbst fällt.

Hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einem Vereine besteht in der Latina wie in Jena die Bestimmung, daß diese den Schülern der Klassen I^a—II^b gestattet wird. Dagegen gehören in Sachsen die Untersekundaner noch zu den mittleren Schülern und haben daher keinen Zutritt zu den Vereinen. Lebhafte Bedenken erregt mir die an der Latina bestehende Einrichtung, daß einige Vereine 'einen Tertianerverein oder eine Gruppe von Zöglingen als Pflanzschule begründet haben, deren Mitglieder schon für die Aufgabe des Vereins gewonnen und vorbereitet werden, damit sie als Sekundaner dann in den eigentlichen Verein eintreten'. Wenn auch diesen Vorvereinen vielerlei Beschränkungen auferlegt sind, so will es mir doch richtiger erscheinen, die Tertianer von derartigen Bestrebungen fern zu halten. Es mag ja an einer geschlossenen Anstalt noch schwerer als an einer freien zu verhindern sein, daß die oberen Schüler solche der Tertien oder gar noch tieferer Klassen für den späteren Eintritt in ihren Verein zu gewinnen suchen ('keilen'). Aber es ist doch wohl richtiger, bei gegebener Gelegenheit derartigen Versuchen entgegenzutreten, als ihnen auf dem vom Verfasser gut geheißenen Wege den Stempel der Berechtigung aufzudrücken.

Die eigentliche Vorstandschaft wird an der Latina, wie in Jena, den Schülern selbst überlassen, dagegen eine Oberaufsicht über jeden Verein einem Lehrer übertragen, für den die entsprechendste Bezeichnung trotz des Fremdwortes doch wohl 'Protektor' sein dürfte. Diese Einrichtung hat sich auch nach meiner Erfahrung in jeder Hinsicht bewährt. Ich halte daher das Bestehen einer besonderen Kommission für die Schülervereine, wie das an der Latina der Fall ist, für völlig überflüssig. In allen sie betreffenden Angelegenheiten haben sich die Vereine zunächst an ihren Protektor zu wenden, der ihnen in allem mit Rat und Tat beisteht und seinerseits dem Direktor für die Vereinsangelegenheiten verantwortlich ist. Mir scheint diese Einrichtung viel em-

pfehlenswerter zu sein, als wenn die Vereinsvorstände wegen jeder Kleinigkeit zum Direktor selbst gelaufen kommen.

Um noch einige Einzelheiten zu erwähnen, so bin ich völlig damit einverstanden, daß den Vereinen Beziehungen zu gleichartigen Vereinen an anderen Anstalten ('Kartelle') verboten sind. Ich füge dem noch hinzu, daß mir sogar bloße Wettspiele z. B. zwischen Fußballvereinen verschiedener Anstalten, wie sie hier und da gestattet werden, aus mancherlei Gründen nicht unbedenklich erscheinen. Daß dagegen zwischen den Vereinen derselben Anstalt kameradschaftliche Gesinnung herrscht, halte ich für selbstverständlich. Größere Vereinsfestlichkeiten mit umfangreicheren Veranstaltungen sind auf der Latina verboten, während in Jena jeder Verein jährlich ein größeres Fest begeht. Ich halte einen Mittelweg für sehr empfehlenswert, daß man nämlich solche Feste nur in größeren Zwischenräumen, etwa aller fünf Jahre, gestattet, nicht zum mindesten schon aus pekuniären Gründen.

Schließlich will ich nicht unerwähnt lassen, daß der Verfasser es durchaus nicht verkennt, daß die Schülervereine auch gewisse Nachteile und Gefahren mit sich bringen können. Z. B. kann es nur zu leicht vorkommen, daß Schüler sich durch ihren Verein zu sehr zerstreuen lassen und somit von ihrer Hauptaufgabe abgezogen werden oder überhaupt dem Vereinsleben eine zu große Bedeutung beilegen. Ein weiteres schweres Bedenken sieht der Verfasser mit Fug und Recht darin, daß die Vereine sehr leicht im Genusse des Alkohols des Guten zu viel tun und namentlich darin, daß sie studentische Formen annehmen. Hierzu gehören auch die mitunter gar nicht unbedenklichen Beziehungen zu den sogenannten 'Alten Herren'. Daher gilt es, die Schülervereine stets scharf im Auge zu behalten und jeden sich zeigenden Versuch zu Übergriffen möglichst im Entstehen zu unterdrücken. Dazu ist aber niemand leichter im stande als der mit der besonderen Beaufsichtigung eines Vereines, dem Protektorate, beauftragte Lehrer.

Theodor Opitz.

EINE NEUE ERRUNGENSCHAFT

Daß der in Heft 2 dieses Jahrganges S. 128 durch Dr. Jäckel zur Kenntnis gebrachte Versuch des Verlags von Artur Giegler, Leipzig, Körnerplatz 8, in Studenten- und Schülerkreisen doch Unterstützung gefunden haben muß, geht aus der Tatsache hervor, daß der Verlag jetzt das Verzeichnis einer Universal-Jugendbibliothek (Bändchen 20 Pf. in dem wohlbekannten Mecklenburgschen Format!) in rührigster Weise verteilen läßt, so auch zur diesjährigen Herbstmesse z. B. in 'Haases Stufenbahn' am Fleischerplatze, einem Lieblingsaufenthalte der Schülerwelt.

Von dieser Universalbibliothek sind bisher 763 Heftchen erschienen bezw. in Aussicht gestellt: 401—735 bieten 'wörtliche Übersetzungen griechischer und römischer Klassiker' als 'beste Hilfe beim Übersetzen', 1—400 aber deutsche Schüleraufsätze über alle nur denkbaren Themata, besonders aus der deutschen Literatur: Pfaffe Lamprecht, Alexanderlied, Narrenschiff u. s. w. sind ebenso vertreten wie Bodenstedt, Dahn, Fontane, Gerok, Hauff, Kosegarten, Lingg, Roquette, Strachwitz u. s. w., auf daß womöglich nichts fehle, worüber ein Lehrer einen Aufsatz schreiben lassen könnte. Selbstverständlich verfolgen die Heftchen 'keineswegs den Zweck von Eselsbrücken', sondern sind 'eine Vorbereitung zur Anfertigung guter Aufsätze' oder dienen zur Auffrischung, wenn der Schüler die Ausarbeitung verschoben hat und 'in der Erinnerung des mit dem Lehrer Besprochenen kleine Lücken entstanden sind'. Nun, mir hat das Bändchen 360, Uhland, Glück von Edenhall, vorgelegen, das ca. 10 verschiedene Themata im Anschluß an dieses Gedicht behandelt: Eselsbrücken gemeinster Art, echte Schüleraufsätze, direkt zum Abschreiben und so geartet, daß der Entlehnende sich nicht etwa durch auffällig reife Leistung verdächtig macht! — Am Anfange des Heftchens findet sich die — wahrscheinlich in allen Heftchen wiederkehrende — Mitteilung, daß die Firma weitere gute Schüleraufsätze über den Stoff, wenn sie 'mit' den in dem Bändchen bereits erschienenen 'verschieden' sind (sic!), aufkauft und für

die geschriebene Quartseite 20 Pf. zahlt! —

Weiter empfiehlt das erwähnte Verzeichnis das Aufsatzinstitut der Firma. 'In diesem erhält man in beliebiger Länge jeden Aufsatz und jede Rede ausgearbeitet, die geschriebene Quartseite für 20 Pf.! u. s. w. Bei eiligen Fällen liefern wir innerhalb 2 Tage (sic!). Den Betrag sende man vorher in Briefmarken oder durch Postanweisung ein.' Nun fragt sich nur: Wer fertigt solche bestellte Aufsätze? Denn der Verlag selbst scheint nicht über bedeutende Stilisten zu verfügen. Es eröffnet sich da eine traurige Perspektive.

Es sei bemerkt, daß auf Anregung des Unterzeichneten der Vorstand des Schulamtes der Stadt Leipzig sich bereitwilligst mit der Angelegenheit befaßt und zunächst ein Eingreifen der Polizei (grober Unfug, verübt durch die Presse!) herbeigeführt hat. Auch das Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts hat Schritte getan. Paul Vogel.

[Namentlich das am Schlusse des obigen Aufsatzes besprochene 'Aufsatzinstitut' sei der besonderen Aufmerksamkeit empfohlen. Während bei den gedruckt vorliegenden 'Schüleraufsätzen' doch immerhin die fadenscheinige Ausrede möglich ist, sie wären nicht zum Abschreiben, sondern nur zur 'Auffrischung, Ergänzung' u. s. w. des in der Schule gebotenen Stoffes bestimmt, fällt bei dem Anerbieten, in eiligen Fällen innerhalb zweier Tage bestellte Aufsätze über beliebige Themata zu liefern, jenes Mäntelchen weg; hier wird nahezu unverhüllt die Hand geboten zu grober Täuschung. Denn was wird und kann der Schüler in eiligen Fällen anderes tun als einfach abschreiben? Und er wird dies um so unbedenklicher tun, da er hier nicht, wie bei Benutzung der gedruckten Heftchen, zu fürchten braucht, daß auch der Lehrer sich vorsichtigerweise in den Besitz des verbotenen Hilfsmittels gesetzt habe. Wenn nicht einmal diesem unlautern Gebaren skrupelloser Geschäftsmänner ein Riegel vorgeschoben werden kann, so ist dies tief bedauerlich; aber leider läßt sich in dieser Beziehung nicht viel hoffen: auf gerichtliche oder polizeiliche Hilfe ist kaum zu rechnen, weil sich nun einmal kein Gesetzparagraph findet, in dessen Schlingen sich jene gefährlichen Freunde der Jugend etwa fingen; und auch dem Vorstande des Buchhändlervereins gestatten es, wie wir erfahren, seine Satzungen nicht, Maßregeln gegen die betriebsame 'Verlagsbuchhandlung' zu ergreifen. So wird es wohl auch hier, wie bei anderen unerlaubten Hilfsmitteln, dabei bleiben, daß die Schule ausschließlich auf pädagogische Abwehr und Vorbeugung verwiesen werden muß. D. Red.]



ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

Von August Messer

Folgende Abhandlungen aus der Ziegler-Ziehenschen Sammlung[1]) sollen diesmal zur Besprechung kommen:

1. Orth, Joh., Gefühl und Bewußtseinslage, 131 S.
2. Stadelmann, Heinr., Schulen für nervenkranke Kinder, 31 S.
3. Mönkemöller, Geistesstörung und Verbrechen im Kindesalter, 108 S.
4. Ziehen, Th., Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, 2. Heft, 94 S.
5. Probst, M., Gehirn und Seele des Kindes, 142 S.
6. Eggert, Br., Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts, 72 S.
7. von Sallwürk, E., Über die Ausfüllung des Gemüts durch den erziehenden Unterricht. Zur Kritik der Herbartschen und der Zillerschen Pädagogik, 47 S.
8. Netschajeff, A., Über Auffassung, 26 S.

I

Es ist nicht recht ersichtlich, warum die Arbeit von Orth gerade in unserer Sammlung Aufnahme gefunden hat; denn unmittelbare Bedeutung für die Pädagogik kommt ihr nicht zu. Ich begnüge mich darum hier mit einer kurzen Skizzierung ihres Inhalts.

Der erste Teil der Schrift gibt einen historischen Überblick über die Verwendung der Begriffe 'Gefühl' und 'Empfindung'. Es folgt dann eine Kritik der modernen Gefühlslehre. Darin wird im Gegensatz zu Wundt, Lipps, Brahn u. a. die These verfochten, daß die althergebrachte Gefühlslehre, die unter dem Begriffe Gefühl lediglich Lust und Unlust verstehe, vorläufig noch nicht überwunden sei. Alle anderen Kriterien, die man aufgestellt habe, um ein psychisches Phänomen zuverlässig als Gefühl zu bestimmen, genügten dem Zwecke nicht. Lust und Unlust seien aber nicht Gefühlsrichtungen, sondern Individualbegriffe; ihre scheinbare qualitative Verschiedenheit rühre von den qualitativ verschiedenen Bewußtseinselementen her, die sie begleiteten. Ein spezifisches Willensgefühl gebe es nicht; ebensowenig seien, wie Wundt und Brahn behaupteten, Erregung — Beruhigung, Spannung — Lösung Gefühle; es seien dies vielmehr (wie die angeblichen Willensgefühle) Komplexe,

[1]) Sie bilden Bd. VI Heft 4—6 und Bd. VII 1—6 der Sammlung und sind 1903 und 1904 in Berlin bei Reuther und Reichard erschienen. — Vgl. in diesen Jahrbüchern Bd. VIII 401 ff. XII 1 ff. XIV 1 ff.

in die auch Gefühle eingingen. Da Gefühle und auch manche Empfindungen sich mit Erregungszuständen im zentralen Nervensystem verbänden, so müsse man aktive und passive Lust unterscheiden.

Der umfangreichste Schlußabschnitt behandelt eigentümliche psychische Phänomene, die in unzulässiger Weise häufig mit den Gefühlen zusammengeworfen wurden, von denen aber Orth trotz vielfältiger Experimente, über die er ausführlich berichtet, noch keine Analyse zu geben vermag. Er nennt sie 'Bewußtseinslagen'. Er versteht darunter psychische Zustände der Sicherheit, der Unsicherheit, des Zweifels, der Erwartung, der Bekanntheit, der Bejahung, der Erinnerung u. a.; manche 'Bewußtseinslagen' lassen sich überhaupt nicht näher charakterisieren, sondern nur konstatieren.

Es ist verdienstlich, daß Orth diese Phänomene, die allerdings der gewöhnliche Sprachgebrauch in der Regel als 'Gefühl' zu bezeichnen pflegt, zum Gegenstand der Untersuchung gemacht hat. In diesen 'Bewußtseinslagen' liegt wohl auch der Grund, warum man das 'Gefühl' so häufig als Erkenntnisorgan auffaßt. So spricht gelegentlich auch Kant dem 'gemeinsten Verstand eine dunkle Unterscheidung der Urteilskraft zu, die er Gefühl nennt' ('Grundlegung zur Metaphysik der Sitten' ed. Kirchmann S. 79). Ich selbst glaube ein hierhergehöriges Phänomen oft beobachtet zu haben, in dem oft nur ganz dunklen, schattenhaften Bewußtsein, daß ich eben etwas tun oder sagen wollte, was mir sofort wieder entfallen war.

Was die Untersuchungsmethode betrifft, so erklärt Orth mit Recht als die einzig zuverlässige Methode für die Qualitätsbestimmung irgend eines psychischen Elements die Selbstbeobachtung. Die Beobachtung physiologischer Äußerungen (Schwankungen der Atmung oder des Pulses) könne nur ergänzend und bestätigend hinzutreten.

II

Stadelmann bezeichnet es als Aufgabe seiner Schrift, 'das Wesen des nervenkranken Kindes in seinen abnormen psychischen Äußerungen darzutun, sowie die Notwendigkeit der individuellen methodischen Behandlung des letzteren durch Arzt und Lehrer'.

Er ist der Ansicht, die Einrichtung von Hilfsschulen für schwachbefähigte Schulkinder, so sehr sie als Fortschritt zu begrüßen sei, reiche noch nicht aus. Außer den Kindern, für die diese Hilfsschulen gedacht seien, befänden sich in den Schulen andere kranke Kinder, bei denen die Entartung sich nicht in Schwachsinnssymptomen äußere, sondern in anderen sehr mannigfachen pathologischen Erscheinungen im Vorstellungs- und Gefühlsleben, in den motorischen Äußerungen (Sprechen, Handeln), in großen Schwankungen der Aufmerksamkeit, abnorm rascher Ermüdbarkeit, Krampfzuständen, ungeordneten Bewegungen, Lähmungen, pavor nocturnus u. a. Für solche Kinder wünscht der Verfasser besondere Schulen, die in Verbindung mit Nervenheilanstalten stehen sollen. Auch Kinder mit Sprachstörungen (Stammler, Stotterer) sollen solchen Schulen, wenigstens bis zu ihrer Heilung, zugewiesen werden; endlich solche Epileptiker,



image
not
available

licher Egoismus und große Gefühlshärte veranlassen bei ihnen leicht Mißhandlungen von anderen Kindern und Tieren, alle möglichen Konflikte mit der Umgebung, ja völligen Untergang moralischer Gefühle. Auch kommen epileptische Dämmerzustände vor, in denen die Kranken ohne Selbstbewußtsein handeln, obgleich sie zusammenhängende und leidlich geordnete Handlungen ausführen können, und in denen sie, von einer dunklen, unwiderstehlichen Nötigung getrieben, von Hause fortlaufen, um zu vagabundieren, oder sich zwecklose Diebstähle oder Betrügereien zu Schulden kommen lassen. Besonders schlimm sind diejenigen Epileptiker daran, bei denen nicht die bekannten Krampfanfälle auch den Laien ihren krankhaften Zustand erkennen lassen, sondern die nur von den verschiedenen Formen der psychischen und larvierten Epilepsie heimgesucht sind. Bei ihnen treten an die Stelle der Krämpfe Schwindelanfälle und kürzer oder länger dauernde Bewußtseinsverluste, mit denen sich Dämmerzustände, Kopfschmerzen, mangelhafte Widerstandsfähigkeit gegen Alkohol und Hitze, nächtliches Aufschrecken, Nachtwandeln u. s. w. verbinden. Da aber bei ihnen die moralische Entartung gewöhnlich noch rapidere Fortschritte macht, anderseits von der Umgebung ihre psychische Minderwertigkeit in der Regel nicht erkannt und berücksichtigt wird, so ist bei ihnen die Gefahr besonders groß, daß sich ihre asozialen Instinkte in verbrecherische Handlungen umsetzen.

Weiterhin sind zu nennen durch schwere Kopfverletzung hervorgerufene sogenannte traumatische Psychosen, die mit den epileptischen Störungen große Ähnlichkeit zeigen; ferner hysterische Geistesstörungen, die sich häufig in virtuosem Lügen, falschen Denunziationen (besonders angeblicher Sittlichkeitsvergehen) äußern; endlich Zwangsvorstellungen und choreatische Psychosen.

Besonders beachtenswert ist, daß die Pubertätsentwicklung, die ja schon bei normalem Verlauf zu einer gesteigerten Reizbarkeit und infolgedessen zu Ungebührlichkeiten, Beleidigungen, Tätlichkeiten gegen die Umgebung führen kann, häufig schlummernde Psychosen, zumal bei erblich Belasteten, zum Ausbruch gelangen läßt. In ganz bestimmte Bahnen werden die verbrecherischen Instinkte in dieser Zeit durch den Geschlechtstrieb gelenkt.

Weit wichtiger als alle die genannten psychischen Störungen, die im jugendlichen Alter zum Verbrechen führen können, ist aber der angeborene Schwachsinn, die Imbezillität, die in allen Schattierungen von den leichtesten Graden der Debilität bis zu den schwersten Formen der Idiotie vorkommt. Die Herabsetzung der Intelligenz verwehrt hierbei die Erkenntnis der Strafbarkeit der Handlung, und so ist eine moralische Erziehung hier nur in dürftigstem Grade, ja oft überhaupt nicht möglich. Dabei sieht die Umgebung in dem Kinde oft nicht den Schwachsinnigen, sondern das schlechte und verdorbene Kind und läßt es die volle Strenge der Erziehung fühlen, die bei vielen Formen der Imbezillität gerade das Gegenteil von dem hervorruft, was sie soll. So stellen die Jugendjahre dieser Kranken oft eine Musterkarte der verschiedenartigsten Vergehen und Verbrechen dar. Treten die intellektuellen

Störungen ganz zurück und beherrschen die ethischen Degenerationssymptome das Feld, so haben wir den moralischen Schwachsinn, die moral insanity. Es ist das ein bestimmter Typus von unzweifelhafter Krankhaftigkeit, dessen Abgrenzung von geistiger Gesundheit sich aber absolut nicht mit Sicherheit vollziehen läßt.

Das führt den Verfasser zur Behandlung der Schwierigkeiten in der Feststellung der Psychosen; dabei sucht er zu zeigen, daß die bewußte Simulation bei jugendlichen Verbrechern zu den großen Seltenheiten gehört; daß ferner die körperlichen Kennzeichen, denen die Schule Lombrosos so große Bedeutung beilegt, vielfach bestimmte Schlüsse gar nicht erlauben. Erschwert wird die ganze Forschung besonders dadurch, daß das Material zu statistischen Feststellungen noch ganz unzureichend und zersplittert ist. Der Verfasser selbst teilt die Ergebnisse mit, die ihm die Untersuchung von 200 Zwangszöglingen geliefert hat.

Er bespricht sodann den Einfluß des Milieus und der Erblichkeit und die einzelnen Klassen von Verbrechen, zu denen besonders die jugendlichen Geisteskranken neigen.

Die Schlußabschnitte behandeln die Forderungen, die von psychiatrischem Standpunkt gegenüber den Geisteskrankheiten im Kindes- und Jugendalter und den daraus resultierenden Verbrechen zu stellen sind.

Da unter all den bedingenden Faktoren dieser Geisteskrankheiten die Erblichkeit weitaus überwiegt, so läßt es sich begreifen, daß auf dem fünften internationalen kriminalanthropologischen Kongresse in Amsterdam 1901 der Vorschlag gemacht wurde, daß — nach Entscheidung einer Kommission — die Geisteskranken, degenerierten Alkoholisten, Syphilitiker und Verbrecher kastriert werden sollten. Der Verfasser gibt zu, daß von dieser durchgreifenden Maßregel eine ganz erhebliche Besserung der kriminellen Verhältnisse erwartet werden dürfe, er meint aber, daß wir für diesen Radikalismus, den übrigens schon Schopenhauer vertrat, noch nicht reif seien. Dagegen hält er für sehr wertvoll den Kampf gegen den Alkoholismus und alle die sozialen Bestrebungen zur Besserung der Ernährung, Wohnung und ganzen Lebenshaltung der niederen Bevölkerungsschichten. Der Straßenhandel durch jugendliche Personen sei gänzlich zu verbieten, ebenso die Teilnahme von Kindern an den zweideutigen Aufführungen obskurer Winkelbühnen und Varietétheater, auch der Aufenthalt heranwachsender Jugendlicher in Gerichtsverhandlungen. Die Schule kann viel leisten durch Einrichtung von sogenannten Hilfsschulen und Nebenklassen, auch durch Ferienkolonien, Verabreichung von Frühstück und ähnlichem. Was die Behandlung der jugendlichen Verbrecher vor Gericht betrifft, so hält der Verfasser die gerichtlichen Verweise für meist wirkungslos. Freiheitsstrafen werden für jugendliche Schwachsinnige in der Regel positiv schädigend wirken. Die Besserungsanstalten, denen ja das Gros der jugendlichen Verbrecher anheimfällt, entsprechen in ihrer gegenwärtigen Verfassung nicht der Tatsache, daß unter ihren Insassen sich ein beträchtlicher Bruchteil psychisch Kranker zu finden pflegt; wolle man dem pathologischen Wesen solcher 'Stiefkinder' der Anstalten

psychiatrische Gerechtigkeit widerfahren lassen, so werde man besondere Abteilungen für geisteskranke Zöglinge schaffen müssen. —

Die Schrift bietet eine Fülle interessanter, sachkundiger Darlegungen und ist durchaus maßvoll in ihren Forderungen.

IV

Ziehen eröffnet den 7. Band der Sammlung mit dem 2. Heft seiner Darstellung der 'Geisteskrankheiten des Kindesalters'.[1] Darin wird zunächst die Behandlung der organischen oder Defektpsychosen (d. h. solcher, bei denen sich krankhafte Veränderungen der Großhirnrinde nachweisen lassen und die mit Intelligenzdefekt verbunden sind) zu Ende geführt. Besonders findet die Hebephrenie (dementia hebephrenica s. praecox) eine eingehende Schilderung. Sie hat für die obersten Klassen der höheren Schulen besondere Bedeutung, weil sie in der Pubertät auftritt. Das entscheidende Symptom ist der charakteristische Intelligenzdefekt. Besonders ist die Aufmerksamkeit geschädigt. Dies beruht teils auf allgemeiner Apathie, teils auf Assoziationsstörung. Fragen werden daher oft ganz ohne Beziehung zu ihrem Inhalt beantwortet, oder die Antwort knüpft nur an ein einzelnes Wort der Frage ohne Rücksicht auf ihren Sinn an. Auffällig ist auch die Schädigung der kombinatorischen Assoziationsfähigkeit. Das Denken bleibt ganz unproduktiv, dreht sich bisweilen wochenlang um einige wenige Phrasen. Schriftstücke dieser Kranken wimmeln von Wortwiederholungen, Pleonasmen und sinnlosen Wortverbindungen. Wahnvorstellungen kommen ziemlich häufig vor. Mit diesen Intelligenzstörungen verbindet sich auf affektivem Gebiet eine schwere Apathie. Alle Affekte scheinen eingeschlafen oder sind sehr oberflächlich. Die Kranken werden gleichgültig gegen ihren Beruf, gegen ihre Familie, gegen Leiden und gegen Vergnügungen. Zugleich verödet auch das Handeln. Bei vielen dieser Kranken ist nur nach vielem Widerstreben ein kurzes mechanisches Arbeiten zu erzielen, andere wieder treiben tage- und monatelang eine sinnlose monotone Beschäftigung. Fast ebenso häufig sind stereotype Haltungen. Impulsive Einfallshandlungen, die gelegentlich für die Umgebung gefährlich werden, spielen oft eine große Rolle. Heilungen kommen nicht vor. Erbliche Belastung ist in 80% aller Fälle nachzuweisen; die wesentliche Ursache ist noch unbekannt, nur ist irgend eine Beziehung zur Pubertätsentwicklung zu vermuten.

Die zweite Hauptklasse der Psychosen bilden diejenigen ohne Intelligenzdefekt, d. h. ohne Ausfall von Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen und daher ohne wirklichen Verlust des Gedächtnisses und der Urteilskraft; sie werden auch funktionelle genannt, weil sie nicht auf organischen, makro- oder mikroskopisch nachweisbaren Veränderungen der Hirnrinde beruhen, sondern auf Störungen der Funktion derselben. Sie werden eingeteilt in einfache Psychosen (mit einem einzigen Hauptstadium) und zusammengesetzte (mit mehreren Hauptstadien).

[1] Vgl. unsere Besprechung des 1. Heftes: Bd. XII dieser Zeitschrift

Die ersteren zerfallen wieder in drei Klassen mit mehreren Unterarten. Die erste Klasse wird gebildet von den affektiven Psychosen: Manie und Melancholie. Hier liegen die primären Hauptsymptome auf dem Gebiet des Gemütslebens. Die Manie wird gekennzeichnet durch krankhafte Heiterkeit, Beschleunigung des Vorstellungsverlaufs, die sich in unaufhörlichem schnellem Sprechen äußert, und in krankhaft gesteigertem Bewegungsdrang. Alle diese Erscheinungen kommen auch bei normalen Kindern vor, aber bei der Manie zeigt sich eine plötzliche unmotivierte Veränderung des psychischen Verhaltens und — als ganz untrügliches Merkmal — das pathologische Ausbleiben von Ermüdung und Schlaf. Manche maniakalische Kinder laufen aus der Schule oder dem Elternhaus fort und vagabundieren. Ihre Zornwütigkeit und ihr gesteigertes Selbstgefühl verwickelt sie in Raufereien. Die Ideenflucht führt zu Unwahrheiten.

Bei der Melancholie ist das Hauptsymptom eine krankhafte Traurigkeit. Dazu kommen Verlangsamung des Vorstellungsablaufs und Bewegungshemmung als Teilerscheinungen der allgemeinen Assoziationshemmung. Bei allen schweren Formen kommen Selbstmordversuche vor, und eine große Zahl der Selbstmorde im Kindesalter ist auf melancholische Erkrankung zurückzuführen. Bedeutsam sind auch die Brandstiftungen, die bei jugendlichen Melancholischen gelegentlich infolge schwerer Angstaffekte auftreten.

Die meisten Fälle von Manie und Melancholie sind heilbar.

Die zweite Klasse bilden die intellektuellen Psychosen, bei denen die primären Hauptsymptome auf intellektuellem Gebiet, also auf dem Gebiet der Empfindungen und Vorstellungen liegen. Bei den hierher gehörigen Fällen handelt es sich nicht um einen Intelligenzdefekt (um Demenz), sondern um Hemmungen. Dies geht daraus hervor, daß die Kranken bei der Genesung nicht etwa das, was sie während der Krankheit nicht wußten, neu lernen müssen, sondern daß sie mit der Heilung, d. h. dem Wegfall der Hemmungen, auch in ihren früheren intellektuellen Besitzstand wieder eintreten. Dahin gehören Stupidität, akute und chronische Paranoia, Dämmerzustände, Begleitdelirien, Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen.

Auf alle diese Formen hier einzugehen, fehlt der Raum, hervorgehoben sei nur, daß die akute Paranoia die weitaus häufigste funktionelle Psychose des Kindesalters ist. Das bedeutsamste Symptom bilden Halluzinationen und Illusionen. Das Kind sieht Funken, Flammen, schwarze Männer, weiße Gestalten, Menschen- und Tierköpfe. Zu den Gesichtstäuschungen treten solche der anderen Sinne. Infolge des beängstigenden Inhalts der Sinnestäuschungen und Wahnvorstellungen treten Angstaffekte auf, die aber bei einem Wechsel der Vorstellungen auch von Heiterkeit und Exaltation unterbrochen werden. Diese Psychose tritt besonders im Gefolge akuter Infektionskrankheiten wie Typhus, Scharlach, Masern, Diphtherie, Influenza, akutem Gelenkrheumatismus auf. In fast zwei Dritteln der Fälle tritt bei zweckmäßiger Behandlung Heilung ein.

Unter den Dämmerzuständen wäre als wichtigster der pavor nocturnus

zu nennen, d. h. ein Angstzustand, der den Schlaf unterbricht, mit schreckhaften Sinnestäuschungen sich verbindet, relativ kurz (2—20 Minuten) dauert und im Wachzustand nicht mehr in die Erinnerung zurückgerufen werden kann. Ursachen sind erbliche Belastung, infantile Gehirnkrankheiten, regelmäßige Verabreichung von Alkohol, Neurasthenie, Verdauungsstörungen u. s. w. In der Pubertät pflegen die Anfälle seltener zu werden und zu verschwinden. Als sogenanntes Alpdrücken können sie noch lange rudimentär bei Erwachsenen auftreten.

Das Gesagte mag genügen, um eine Vorstellung von dem reichen Inhalt dieser auch dem Laien wohl verständlichen Schrift zu geben. Behandelt sind in dem vorliegenden Heft die Unterarten der zweiten Klasse der einfachen Psychosen bis zu den Begleitdelirien einschließlich.

V

Die Darstellung des eigenartigen Baues und der eigenartigen Leistung des kindlichen Gehirns bildet den Gegenstand des Buches von Probst, das ein Doppelheft der Sammlung ausmacht.

Da das Kind, besonders bei zu früher Geburt, mit einem fast ganz unreifen Großhirn zur Welt kommt, das des Nervenmarks fast vollständig entbehrt und sich auch chemisch von dem der Erwachsenen wesentlich unterscheidet, so kann man in der Tat sagen, daß der Mensch nach der Geburt einem großhirnlosen Wesen gleicht. Da den Markscheiden wahrscheinlich die Bedeutung zukommt, daß sie die Nervenfasern gegenüber äußeren Einflüssen möglichst isolieren und so eine ungestörte Fortleitung der Reize ermöglichen, so ist es verständlich, daß die spezifische Funktionstätigkeit einer Nervenfaser (wenigstens bei höheren Tieren) erst dann beginnt, wenn ihre Achsenzylinder von einer normalentwickelten Markscheide umgeben sind.

Weil aber so das Großhirn (das Organ des Willens und der Intelligenz) noch nicht reflexhemmend zu wirken vermag, anderseits aber die Triebe schon vom ersten Atemzug an sich regen und Befriedigung heischen, so ergibt sich die absolute Herrschaft der niederen Triebe beim Neugeborenen, die noch auf lange hinaus sich geltend macht und die die Sinnesorgane fast ausschließlich in ihren Dienst nimmt. Die niederen Hirnteile nämlich, deren Funktionen das physiologische Korrelat für die Triebe darstellen, sind schon bei der Geburt in ihrer Entwicklung abgeschlossen; dagegen sind im Großhirn nur wenige Nervenleitungen fertig, und zwar verknüpfen diese ausschließlich empfindliche Teile des Körper-Innern, besonders die Muskeln, sowie einige Sinneswerkzeuge mit der grauen Rinde des Großhirns. Stufenweise entwickelt sich nun aber eine Sinnesleitung nach der anderen, zuerst die für den Geruchsinn, der ja zur zweckmäßigen Auswahl der Nahrung besonders wichtig ist, zuletzt die für das Gehör.

Eine weitere Folge der ganz allmählichen Entwicklung der Hemmungsmechanismen, der psychomotorischen Rindenzentren, ist die erhöhte Reflex-



disposition' der Neugeborenen. Die Erregbarkeit der peripheren Nerven, sowohl der sensiblen wie der motorischen, ist nämlich eine sehr hohe, die Hemmungen sind aber noch nicht stark genug, um der leichten Übertragbarkeit von Reflexen einen Damm entgegenzusetzen. So kommt es, daß beim Kinde die Zeit des Zahndurchbruchs für das Zustandekommen der Reflexe die günstigste ist und Konvulsionen um diese Zeit am häufigsten sind. Auf der mangelhaften Energie des Nervus vagus bei den Neugeborenen beruht es insbesondere, daß die Frequenz der Herzkontraktionen beim Neugeborenen gegenüber dem Erwachsenen eine so unverhältnismäßig hohe ist, und daß ferner die Zahl der Pulsationen einer so enormen Schwankung unterliegt. Daraus, daß das Herzhemmungsnervensystem noch nicht seine Wirksamkeit entfaltet, erklärt es sich, daß die Bewegungen des Säuglings, die Lageveränderungen desselben, das Schreien, die Nahrungsaufnahme, ja das einfache Erwachen aus dem Schlafe schon von einer erheblichen Steigerung der Pulsfrequenz gefolgt sind, und daß überhaupt die leichtesten Reize, die den Erwachsenen gar nicht tangieren, leicht zu einer selbst fieberhaften Reaktion führen, wobei aber die Pulskurve bei weitem die Temperaturkurve übertrifft.

Es sind, wie man aus dem Gesagten schon entnehmen kann, in dem vorliegenden Buche eine Menge interessanter Mitteilungen über die anatomischen, histologischen und physiologischen Eigenheiten des kindlichen Gehirns geboten. Nur will mir scheinen, daß die Menge des hier zusammengestellten Details, wenigstens für die Leserkreise, für die die Sammlung berechnet ist, eine viel zu große ist. Das Ganze macht mehr den Eindruck einer — allerdings recht sorgsamen und eingehenden — Materialsammlung, wie sie sich wohl der Fachmann als Ergebnis eines umfangreichen Literaturstudiums zum eigenen Gebrauch anlegen mag: auf den Laien auf dem Gebiete der Gehirnforschung kann die Massenhaftigkeit von Einzelheiten nur verwirrend wirken. Daß auch für die Pädagogik der Schule kaum etwas aus dem Buche zu entnehmen ist, dürfte schon daraus erhellen, daß die mitgeteilten Untersuchungsergebnisse sich vorwiegend auf die Entwicklung von tierischen Gehirnen und von menschlichen in den ersten Lebensmonaten beziehen.

VI

Als gemeinsames Ziel der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts bezeichnet Eggert in dem einleitenden Teil seiner Schrift 'eine Form praktischer Sprachbeherrschung, die der Beherrschung der Muttersprache ähnlich ist'. Natürlich müsse das Erlernen der Muttersprache infolge ununterbrochener Übung stets zu einem viel höheren Grad praktischer Sprachbeherrschung führen als irgend ein fremdsprachlicher Unterricht, aber die praktische Sprachbeherrschung sei auch nur als ideales Ziel, nicht als notwendiger Erfolg anzusehen, und ein Unterricht, der dieses Ziel nicht erreiche, sei deshalb noch nicht wertlos. Sein wirklicher Erfolg liege schon von Anfang an auf dem Wege nach diesem idealen Ziele 'in der Form der Sprachaneignung, in der Erzeugung psychischer Dispositionen, die auch

über den eigentlichen Sprachunterricht hinaus selbständige Sprachaneignung ermöglichten'.

Mit Recht betont aber Eggert, daß man die methodischen Mittel des fremdsprachlichen Unterrichts nicht unmittelbar aus dem Vorgang der natürlichen Erlernung der Muttersprache ableiten könne, weil das Kind in seinen ersten Lebensjahren in einer ganz anderen psychischen und physischen Verfassung sei, als wenn es eine zweite Sprache zu lernen beginne, und daß auch die psycho-physischen Vorgänge, die bei der Aneignung der Muttersprache im Kinde stattfänden, viel zu wenig beobachtet und kontrolliert werden könnten, als daß hieraus eine Grundlage für eine 'natürliche' Erlernung fremder Sprachen gewonnen werden könne. Aber die Aneignung der Muttersprache sei mit den ersten Lebensjahren nicht abgeschlossen, sondern erstrecke sich über eine lange Reihe von Jahren. Die 'Natürlichkeit' des fremdsprachlichen Unterrichts liege also darin, 'daß dieser dem allgemeinen Gange und dem Stande der geistigen Entwicklung des Schülers entspricht und auf denselben physiologischen und psychologischen Grundlagen beruht wie die gleichzeitige Ausbildung der natürlichen Sprachfähigkeiten auf dem Gebiete der Muttersprache'.

Der zweite Teil behandelt unter der nicht recht passenden Überschrift 'Entwicklung der Sprachvorstellung' 1. die simultane Auffassung des Sprachzusammenhangs, die sich darin zeigt, daß nicht nur einzelne Worte, sondern Wortgruppen und ganze Sätze bei genügender Übung gleichzeitig zum Verständnis gebracht werden; 2. die Bedeutung der Sprachformen — die Doppelnatur des Wortes als Einzelvorstellung und als Bestandteil des Satzes stellt sich in seiner lautlichen Zusammensetzung aus Grund- und Beziehungselementen dar —; 3. die Gefühlselemente der Sprachvorstellung. Daraus werden dann didaktische Folgerungen gezogen.

Der dritte Teil gibt eine Analyse der Sprachvorstellung in die akustischen, motorischen, optischen, Bedeutungs- und Gefühlselemente und entwickelt auch hieraus Folgerungen für die Didaktik.

Der Verfasser verwertet allenthalben die besten Quellen mit gutem Urteil und gibt eine im allgemeinen klare und übersichtliche Darstellung seines Gegenstandes.

Bedenken erregen mir besonders zwei Punkte. Einmal erklärt der Verfasser, der neusprachliche Reformunterricht erhebe auf die formale Bildung als Ergebnis seiner Bestrebungen nicht minder hohen, wenn nicht gar weit höheren Anspruch als jede sprachliche Unterweisung anderer Art. Eine wirkliche Begründung dieses Satzes aber vermißt man. Denn wenn es heißt, bei dem fremdsprachlichen Unterricht nach der 'natürlichen' Methode kommen 'die Formen des gesamten geistigen Lebens zur Entfaltung und zum erkennbaren Ausdruck', so liegt darin doch eine sehr starke Übertreibung. Die Bedeutung, [illegible] kaum der reich entwickelten und sicheren Herrschaft über die Muttersprache zukommt, wie sollte die der Aneignung einer fremden Sprache — gleichviel nach welcher Methode — innewohnen, die doch in der Schule niemals zu einer wirklichen Herrschaft werden kann?! Es ist übrigens eine

charakteristische Wendung in der Diskussion über die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts, daß jetzt auch von seiten der Reformer der 'formalen' Bildung ein bedeutsamer Wert beigelegt wird. Es ist noch nicht sehr lange her, da begegnete man in diesen Kreisen nur spöttischer Geringschätzung, wenn man von formalbildendem Wert des Sprachstudiums redete. Das sei nur Phrase, so hieß es, um darüber zu trösten, daß man, trotz alles Grammatiklernens, nicht zu einer wirklichen Beherrschung der Sprache gelange; die neue Methode aber werde dies Ziel erreichen, und zwar deshalb, weil sie den lästigen Umweg über die Grammatik sich spare. — Einige Jahre, in denen man mit der 'neuen Methode' praktische Versuche anstellen konnte, haben genügt, um die Erwartungen hinsichtlich der Erfolge sehr herabzustimmen, und so tröstet man sich nun in den Reformerkreisen selbst damit, die Sprachbeherrschung sei 'nicht als ein notwendiger Erfolg, sondern nur als ein ideales Ziel gefordert', und ein Unterricht, der dieses Ziel nicht erreiche, brauche darum nicht erfolglos zu sein, weil er eben formalbildenden Wert habe. Worin dieser aber bei einer Methode bestehen soll, die die bewußte Überlegung, die auf eigenem Urteil ruhende Anwendung der grammatischen Regel auf den einzelnen Fall möglichst ausschalten, dagegen durch praktische Übung und vielfache mechanische Wiederholung unmittelbar ein gewisses Sprachgefühl erreichen will — das wäre doch erst im einzelnen psychologisch nachzuweisen.

Jedenfalls darf aber ein Versuch dies aufzuzeigen nicht gestützt werden auf den Satz, auf den Eggert großen Wert zu legen scheint, daß bei dem natürlichen Vorgang der sprachlichen Mitteilung und des sprachlichen Verständnisses 'nicht das Denken, sondern das Gefühl die Hauptrolle' spiele. Bekanntlich bezeichnet der Ausdruck 'Gefühl' im gewöhnlichen Sprachgebrauch seelische Vorgänge von ziemlich verschiedenem Charakter. Der Verfasser hat sich durch diesen schwankenden Sprachgebrauch verleiten lassen, sachlich Verschiedenartiges zusammenzuwerfen. Das ist das zweite Hauptbedenken, das ich gegen die Schrift äußern muß und das ich im folgenden kurz begründen will.

Das Wort 'Gefühl' wird in der nicht-wissenschaftlichen Sprache auf drei Arten psychischer Vorgänge angewendet: Erstens bezeichnet es Eindrücke des Tastsinnes. Hiervon können wir hier absehen. Zweitens drückt es Erlebnisse der Lust und Unlust aus, drittens bedeutet es 'Vorstellungen', deren Inhalt mehr oder minder im Hintergrund des Bewußtseins bleibt. Vorstellung nenne ich hier alle Bewußtseinsvorgänge, die einen anschaulichen (präsentativen) Inhalt haben, während von dem Gefühl gilt, daß 'das, was an ihm das eigentlich Gefühlsmäßige ausmacht, überhaupt nur unanschaulich (d. h. indirekt, durch Symbole) vorgestellt werden kann, weil es der im Grunde unvorstellbaren Wertungsseite der Seele angehört'. (So K. Groos, 'Der ästhetische Genuß', Gießen 1902, S. 209.) Nun ist es zweifellos richtig, daß solche Betätigungen (sei es Sprechen, Schreiben oder Musizieren, Schwimmen oder anderes), die anfangs nur unter Leitung klar bewußter Vorstellungen erfolgen können, bei reichlicher Übung unter immer geringerer Anspannung der Aufmerksamkeit, ja schließlich geradezu 'unbewußt' mit mechanischer Sicherheit vollzogen werden.

Aber die hier in Betracht kommenden mehr und mehr im Bewußtsein zurücktretenden Vorstellungen, auf die sich auch der Ausdruck 'Sprachgefühl' bezieht, sind doch psychologisch wohl zu trennen von den bewertenden Gefühlen mit Lust- oder Unlustcharakter. Beides aber geht bei Eggert fortwährend durcheinander; man vgl. S. 22. 29. 33. 46. 52. 53. 58. Damit aber, daß bei dem geläufigen Sprechen einer Sprache 'ein Denkprozeß im Sinne bewußter Konstruktion nicht mehr im Bewußtsein zu konstatieren ist', steht nicht im Widerspruch, daß die Handhabung der Sprache aus dem 'Sprachgefühl' heraus sich aus dieser bewußten Handhabung zu entwickeln vermöge. Daß aber gerade in dieser bewußten Handhabung der Hauptwert für die formale Bildung liege, das scheint mir nicht zweifelhaft, und darüber habe ich auch schon an anderer Stelle mich ausführlicher ausgesprochen.[1]) Übrigens will mir auch scheinen, daß auch nach dem Ziel der praktischen Sprachbeherrschung hin der 'Umweg' über die grammatische Regel, die doch das sehr vielen konkreten Fällen Gemeinsame kurz zusammenfaßt und energisch ins Bewußtsein hebt, oft rascher vorwärts führe als der 'gerade Weg' der rein praktischen Gewöhnung.

VII

Von Sallwürk gibt zunächst eine Darstellung von der Lehre Herbarts über die 'Ausfüllung' des Gemüts. Was Herbart damit meint, muß in Kürze gesagt werden. Die Seele wird Geist genannt, so definiert er, sofern sie vorstellt, Gemüt, sofern sie fühlt und begehrt. Das Gemüt aber hat seinen Sitz im Geiste, da Fühlen und Begehren nur Zustände und zwar größtenteils wandelbare Zustände der Vorstellungen sind. Wer also das Gemüt bilden, wer zur Sittlichkeit führen will, muß die Vorstellungswelt bilden. Aber die Wirkungen dieser Bildung erfließen aus dem fühlenden und begehrenden Teil der Seele. Soll der Unterricht also erzieherische Kraft haben, so muß er das Gemüt ausfüllen und den niederen Begehrungen darin den Raum streitig machen. Die Art und Weise, wie Herbart dies erreichen will, wird nun dargestellt; wobei der Verfasser zu dem Ergebnis kommt: 'Wenn man dem Gemüte dadurch eine dauernde Richtung geben kann, daß man es «ausfüllt», so ist in diesem System dafür alles Denkbare geschehen.'

Aber eben diese Voraussetzung erkennt der Verfasser nicht an, und in dem zweiten, der Kritik gewidmeten Teile werden die Bedenken gegen die Herbartische Lehre und die Ausgestaltungen derselben durch Ziller entwickelt. Einzelnes besonders Bedeutsame soll daraus hervorgehoben werden.

Mit Recht macht Sallwürk zunächst aufmerksam auf die Schwierigkeiten, die sich mit dem Begriff des 'Interesses' verbinden, wenn man ihn mit den psychologischen Grundanschauungen Herbarts vergleicht. 'Das Interesse soll etwas anderes sein als die Vorstellung; es wird ihm eine Triebkraft zu-

[1]) Vgl. Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht. Berlin 1900 passim. Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preuß. Gymnasialwesens von 1882—1901, Leipzig 1901, S. 47 ff.

geschrieben, die, wie es scheint, von der Vorstellung nicht erwartet wird; aber mit Willenszuständen soll es doch nichts gemein haben.' So ist das Interesse, das in Herbarts Pädagogik 'wie der Herr im Hause gebietet', in Herbarts Psychologie ein 'Fremdling'.

Weiterhin ist es durchaus zutreffend, wenn der Verfasser betont, die leibliche Erziehung dürfe aus einem pädagogischen System nicht so ausgeschlossen werden, wie Herbart dies tue. Der Leib müsse gekräftigt werden, damit er seine Dienste überhaupt leisten könne, und er müsse geübt werden, damit er sie leicht hergebe. Auch ist geordnete leibliche Arbeit herbeizuführen, deren Ergebnisse einen gewissen Wert für den Arbeitenden haben; was der Handfertigkeitsunterricht anstrebt.

Endlich kann man allerdings Herbart zugeben, daß die Erziehung den Zögling in die innere Verfassung versetzen möchte, daß Gedanken, die mit großer Lebhaftigkeit ergriffen werden, durch ihr eigenes Gewicht ihn zum Handeln treiben. Von Herbarts 'Interesse' aber, das immer nur 'merkt' und 'erwartet', nie 'fordert' und 'handelt', läßt sich diese innere Regsamkeit und geistige Aktivität nicht erwarten. Vielmehr setzt diese durchaus 'das Hereinfluten einer vitalen Kraft aus den innersten Tiefen des menschlichen Wesens voraus'; wozu denn auch stimmt, daß eine derartige Triebkraft nur solchen Gedanken zukommt, die mit der Persönlichkeit aufs innigste sich verbinden, die Geist von unserem Geiste geworden sind. 'Es ist also vollständige Verarbeitung und vollständige Vergeistigung notwendig, d. h. ganz etwas anderes, als selbst das emsigste Herzutragen neuer Kenntnisse zustande bringen kann. Jeder Mensch lebt mit ganzer Lebenskraft nur in der Welt, die er selbst in sich aufgebaut hat.'

Gewiß sind alle diese einzelnen Ausstellungen an Herbart wohl begründet, aber ich denke, die Kritik an ihm wird noch fruchtbarer werden, wenn sie einen höheren Punkt erklimmt, von dem aus mit einem Blick überschaut werden kann, aus welchem prinzipiellen Grunde diese Schwächen der Herbartischen Pädagogik und ihre nicht ganz ausgleichbaren Widersprüche mit seiner Psychologie herrühren. Dieser prinzipielle Grund liegt nun darin, daß Herbart in seiner Psychologie gegenüber den Innenvorgängen einen Standpunkt gewählt hat, der für eine bestimmte Art der wissenschaftlichen Psychologie in der Tat der richtige ist, der aber ganz verschieden ist von dem Standpunkt, auf dem der Pädagoge dem geistigen Leben seiner Zöglinge gegenübersteht.

Will der Psychologe das Innengeschehen analysieren und erklären, so muß er es von seinem Ich künstlich abrücken, es sich als Objekt gegenüberstellen. Alle Vorstellungen, aber auch alle Gefühlsregungen und Willensakte werden so zu Bewußtseinsinhalten, deren mechanischem Getriebe das Bewußtseinssubjekt ohne jedes aktive Eingreifen, nur vorfindend und zusehend gegenübersteht. Das ist auch der Standpunkt Herbarts in seiner Psychologie; aber dieser Standpunkt ist ein künstlicher, zu wissenschaftlichen Zwecken eingenommener, er ist nicht der Standpunkt des wirklichen Lebens, auf dem doch Lehrer und Schüler beim Unterricht und in der Erziehung stehen. Da

beobachten wir nicht Gefühle und Strebungen als objektivierte Bewußtseinsinhalte, sondern wir erleben sie unmittelbar. Und wegen dieser unmittelbar erlebten Aktivität will es uns auch nie in den Sinn, daß unsere Willensentscheidungen lediglich Ergebnisse eines mechanischen Schiebens und Drängens von Vorstellungen (Motiven) seien, wie der Determinismus lehrt — indem er den psychologisierenden Standpunkt unberechtigterweise in die Ethik hereinträgt. Endlich sind uns auch in dem wirklichen geistigen Erleben die Vorstellungen nicht als mehr oder minder komplizierte Verschmelzungen von Empfindungen und reproduzierten Elementen gegeben, sondern als vollständige oder unvollständige, irrige oder richtige Begriffe. Es ist also eine prinzipiell durchaus richtige Ansicht, wenn Herbart erklärt, die Logik verbiete aufs strengste den Rückgriff aufs Psychologische. Sallwürks Polemik trifft hier nicht, weil sie von der Voraussetzung ausgeht, der naturwüchsige 'psychologische' Begriff könne sich doch zum 'logischen' entwickeln; die starre Schranke also, die Herbart zwischen Psychologie und Logik zieht, sei unberechtigt. Wir müssen aber, so wenig auch die gebräuchliche Terminologie vorläufig noch damit übereinstimmt, sagen: der 'Begriff' gehört lediglich in die Logik, die 'Vorstellung' in die Psychologie, und das Psychologische und das Logische bilden nicht zwei übereinanderliegende Gebiete, wie Sallwürk und viele mit ihm anzunehmen scheinen, sondern zwei verschiedene Behandlungsweisen derselben Vorgänge. — Anderseits ist es nun wieder durchaus richtig, wenn Sallwürk mit den 'vermeintlichen Begriffen, die dem psychologischen Mechanismus ihren Ursprung verdankten, nichts anfangen kann'. Das zeigt aber nur, daß der Standpunkt der objektivierenden Psychologie nicht für die Pädagogik paßt. Denn sie betrachtet nicht den Zögling in erster Linie als Beobachtungsobjekt, bei dem sie untersucht, welche Vorstellungen und Vorstellungskombinationen der psychische Mechanismus hervortreibt, sondern als ein lebendiges Subjekt, das zum logischen Denken und zum Logisch-Denken-Wollen zu erziehen ist.

VIII

Wenn Netschajeff die 'Auffassung' definiert als 'die Wahrnehmung des Belehrungsgegenstandes', so wäre zu bemerken, daß das bloße Wahrnehmen noch nicht die Auffassung, womit hier die richtige Auffassung gemeint ist, garantiert. Der Verfasser selbst konstatiert, daß der Schüler beim Wahrnehmen möglicherweise seine Aufmerksamkeit einem falschen Ziele zuwendet, oder daß seine Wahrnehmung nicht genügend klar und vollständig ist. Zutreffender ist es also, wenn er an einer anderen Stelle folgende Definition von der Auffassung gibt: 'Der Schüler faßt die Erklärungen des Lehrers dann wirklich auf, wenn er während der Lektion tatsächlich diejenigen Vorstellungen erhält, welche der Lehrer in seiner Erkenntnis wachzurufen beabsichtigte.'

Er zerlegt die Belehrungsgegenstände in drei Gruppen: 1. Erscheinungen, die der direkten sinnlichen Wahrnehmung der Schüler vorgelegt werden; 2. Erscheinungen, die lediglich durch sprachliche Darlegungen erklärt werden; 3. Begriffe.

Er will nun mit den Mitteln der experimentellen Psychologie untersuchen, wodurch bei den drei Gruppen Anschaulichkeit in der Belehrung, bezw. die vom Lehrer gewünschte Auffassung zu erreichen ist.

Zunächst würde es sich also fragen: Wie sucht man es herbeizuführen, daß der Schüler möglichst klar und präzis dargebotene sinnliche Eindrücke aufnehme? Hier wird auf zwei experimentell festgestellte Tatsachen verwiesen. Wird eine Zeichnung in ziemlich beträchtlichen Zeitintervallen durch einen elektrischen Funken momentan beleuchtet, so erfolgt zunächst nur ein verworrener Eindruck, der aber bei jeder folgenden Erhellung vollständiger und klarer wird. Ferner: Wird ein Oberton eines Tones durch einen Resonator verstärkt, so kann er später auch ohne Beihilfe eines Resonators herausgehört werden.

Aus der ersten Feststellung zieht er die didaktische Folgerung: Kommt es darauf an, daß der Schüler möglichst klar den ganzen Inhalt eines dargebotenen Eindruckes wahrnehme, so muß, besonders bei komplizierten Eindrücken, eine vorhergehende partielle, aber eingehende Bekanntmachung mit der gegebenen Erscheinung erfolgen, also etwa Prüfung einzelner Ornamente vor der Bekanntschaft mit einem Gebäude u. s. w. Diese Folgerung ergibt sich aber gar nicht aus dem angezogenen Experiment, da dort der klarere Gesamteindruck nicht aus klaren Teileindrücken kombiniert wird, sondern aus öfterer Wiederholung momentaner Gesamteindrücke.

Zutreffender ist die zweite Folgerung: wo es gelte, die Aufmerksamkeit des Schülers auf einen bestimmten Teil einer komplizierten Erscheinung zu konzentrieren, sei es dienlich, vorher die Bekanntschaft mit diesem Teil in mehr oder minder isoliertem Zustand herbeizuführen.

Der zweite Fall ist der, daß der Schüler mit irgend einer Erscheinung auf dem Wege wörtlicher Beschreibung bekannt gemacht wird. Hier muß nun der Lehrer zunächst darauf achten, daß er nicht Worte wähle, mit denen der Schüler gar keine Vorstellungen verbindet. Sehr belehrend sind in dieser Hinsicht die Feststellungen, die man bei jüngeren Schülern hinsichtlich ihres Bestandes an Vorstellungen vorgenommen hat, und die zeigen, daß der Vorrat an Vorstellungen oft überraschend gering ist.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, daß gelegentlich bei ungünstiger Richtung der Aufmerksamkeit oder bei Ermüdung die Worte des Lehrers leerer Schall bleiben, weil gerade im gegebenen Augenblick die erforderlichen Sachvorstellungen sich nicht einstellen. Zur Bestätigung der letzteren Tatsache führt er ein interessantes Experiment an. Er geht dabei von der Beobachtung aus, daß in frischem, unermüdetem Zustand von einer Reihe gleichsilbiger Wörter solche leichter behalten werden, die visuelle Vorstellungen repräsentieren, schwieriger solche für akustische Vorstellungen oder für abstrakte Begriffe. Ist es nun richtig, daß bei starker Ermüdung die Worte nur noch als Lautverbindungen und nicht mehr als Träger von Bedeutungen aufgefaßt werden, so muß sich dies darin zeigen, daß die Bedeutung des Wortes keinen Einfluß mehr auf die Leichtigkeit des Memorierens übt, und daß die dargebotenen Wörter mit

gleicher Leichtigkeit (oder richtiger: mit gleicher Schwierigkeit) behalten werden, unabhängig von ihrer Bedeutung. In der Tat findet dies durch einen, ausführlich mitgeteilten, Memorierversuch, den Netschajeff in Petersburger Klassen vor Beginn der ersten Unterrichtsstunde und kurz vor Schluß der letzten anstellen ließ, annähernde Bestätigung.

Zum Beweis dafür, daß die Worte des Lehrers bei den Schülern unter Umständen ganz andere Vorstellungen wachrufen als beabsichtigt ist, sucht er Beobachtungen französischer Psychologen zu verwerten, die untersuchten, welche Vorstellungen beim Vernehmen bestimmter Worte im Bewußtsein verschiedener Personen auftauchten. Darnach unterschieden sie nun verschiedene Typen, etwa einen konkreten Typus, der durch visuelle und teilweise motorische Bilder charakterisiert ist; einen visuell-typographischen, bei dessen Vertretern auf das Vernehmen eines Wortes hin vor allem seine Form in Druck oder Schrift reproduziert wird; endlich einen akustischen, bei dem die akustische Vorstellung des dargebotenen Wortes vorherrscht.

Wenn nun Netschajeff daraus die didaktische Folgerung ableitet: 'Beim Gebrauch der einzelnen Wörter muß der Lehrer stets überlegen, welcher Art (ob akustisch, visuell u. s. w.) die Vorstellungen sind, die bei seinen Hörern wachgerufen werden', so stellt er damit eine schlechthin unerfüllbare Forderung auf. Auch beziehen sich die Feststellungen der genannten französischen Psychologen auf die zunächst auftauchenden Vorstellungen. Auch mir zeigt z. B. die Selbstbeobachtung, daß ich zu dem akustischen Typus gehöre. Wenn ich mich etwa in der gewöhnlichen Rede plötzlich unterbreche und konstatieren will, was mir dabei bewußt war, so finde ich in der Regel nur die akustischen Wortvorstellungen. Das schließt natürlich nicht aus, daß diese Worte sinnvoll waren, nur daß dieser 'Sinn' nicht als etwas Besonderes neben den Worten bewußt war; ebensowenig schließt es aus, daß bei der Schilderung irgend eines sinnlichen Gegenstandes oder Vorganges auch visuelle Bilder auftauchen. Es scheint mir also eine selbstgeschaffene Schwierigkeit zu sein, wenn der Verfasser den visuell-typographischen Typus so faßt, daß die ihm angehörigen Schüler mit den Worten des Lehrers 'bloß Vorstellungen von geschriebenen Buchstaben' in Verbindung bringen, wenn dieser ihnen etwa ein Naturbild oder Kunstwerk mittelst wörtlicher Beschreibung vorführen will, so daß dann alle seine Bemühungen fruchtlos blieben.

Trotzdem wird man natürlich die Mahnung für berechtigt halten, möglichst jede wörtliche Beschreibung durch Anschauungsmittel zu ergänzen; aber das sagt auch schon die einfache Erfahrung, dazu bedarf es keiner Experimente.

Die letzte Frage ist endlich die, wie die Auffassung erleichtert werden kann bei Mitteilung von Begriffen. Auch die hierzu erteilte Anweisung bietet nichts Neues, denn jeder verständige Lehrer wird es auch seither schon so gehalten haben, daß er 'zum anschaulichen Erklären irgend eines Begriffs nicht eine, sondern mehrere Erscheinungen wählt, und zwar nach Möglichkeit solche, die bei Vorhandensein von gewissen gemeinsamen charakteristischen Kennzeichen sich in anderen Hinsichten stark voneinander unterscheiden'.

Den 'Begriff' definiert Netschajeff im Anschluß an Herbart als 'eine allgemeine Vorstellung, welche sich auf dem Wege des Urteils gebildet hat'. Aber das ist eine Definition, die in die Logik und nicht in die Psychologie gehört. Die Logik prüft die Gültigkeit der Begriffe und insofern kann man allerdings sagen, daß der Begriff auf dem Urteil ruht, als die in ihm zusammengefaßten Merkmale sich von dem Begriff in gültigen Urteilen müssen aussagen lassen; aber sind etwa in dem Kinde, das Begriffe wie Mensch, Tier, Haus u. s. w. hat, diese — psychologisch betrachtet — 'auf dem Wege des Urteils' gebildet? Nein, sondern durch eine Summation von zahlreichen Einzeleindrücken.

Auch ist doch nicht jedes Urteil eine Definition, wie die Erklärung des Verfassers nahelegt, daß in jedem Urteil zwei Elemente, das zu Definierende und das Definierende, zu unterscheiden seien.

Wünschenswert wäre übrigens, wenn der Verfasser stets den vollständigen Titel der von ihm zitierten Schriften anführte.

DIE NEUERE THEOLOGIE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN EVANGELISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT AN HÖHEREN SCHULEN

Von Max Consbruch

Während die 'Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner', die Tage der Neuphilologen, Mathematiker und Naturwissenschaftler, des Gymnasialvereins u. dgl. alle den Charakter ansehnlicher Kongresse tragen, die deshalb auch in der Tagespresse ihre Berücksichtigung finden, hat der Religionsunterricht eine andere Entwicklung genommen. Im Jahre 1878 hat Fauth in Düsseldorf die erste Versammlung evangelischer Religionslehrer der Rheinprovinz zusammenberufen, und nach ihrem Muster finden heute in den einzelnen Provinzen alljährlich solche Konferenzen statt. Sie bestehen meist nur aus zwei Sitzungen; an Vorträge und Thesen schließt sich eine völlig freie Aussprache. Berichte erscheinen meist nur in der 1890 von Fauth und Koester gegründeten 'Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten'. Die Universitätslehrer sind als Gäste stets willkommen, beteiligen sich aber der Regel nach wenig. Dagegen legen die Kirchenbehörden meist viel Gewicht darauf, mit diesen Konferenzen in Fühlung zu bleiben. Es ist nicht Zufall, daß sich gerade für den Religionsunterricht diese Form herausgebildet hat. Handelt es sich doch hier fast immer nicht bloß um technisch-pädagogische, sondern zugleich um religiöse Fragen. Nun kann man zwar Vorträge über religiöse Dinge gewiß auch in großen, bunt zusammengewürfelten Versammlungen halten, aber zu einer ersprießlichen Debatte sind diese nicht der Ort. Dazu gehört ein engerer Kreis, in dem eine gewisse Gemeinsamkeit des Denkens und Fühlens herrscht; denn erst durch diese wird der einzelne dazu gebracht, offen auch von den heiligen Überzeugungen seines Herzens zu reden, weil er weiß, daß er richtig verstanden wird. Aber diese Intimität hat auch einen Nachteil; die Zahl der Beteiligten ist verhältnismäßig klein. Und doch wird gerade Religion von recht vielen im Nebenfach unterrichtet und fordert ihrer Natur nach eigentlich ein allgemeines Interesse. Während über die Bewegungen und [illegible]versuche im neu- und altsprachlichen Unterricht jeder Lehrer heute [illegible] Bescheid weiß und an ihnen einen gewissen Anteil nimmt, scheint [illegible] wenn im Religionsunterricht Stillstand vorhanden sei und wichtige [illegible]erhaupt nicht zur Diskussion ständen. Auch die preußischen Lehr[illegible] 1882, 1891, 1901 geben kein anderes Bild. Man hat in der Ver[illegible] Pensen geändert — das Wichtigste ist wohl die Ansetzung des A. T.,

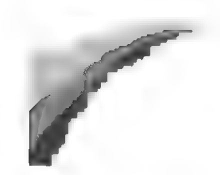
insbesondere der Propheten, für Untersekunda —, aber Stundenzahl, Ziel und Methode sind im ganzen dieselben geblieben. Und doch sehen wir schwere religiöse Kämpfe rings um uns her. Im Leben und in der Presse, von den Tageszeitungen bis herauf zur rein gelehrten Literatur, sind alle Schattierungen vertreten von der strengsten Orthodoxie bis zum religionsfeindlichen Atheismus. Und bleiben wir innerhalb der evangelischen Kirche, so zeigen sich schwerwiegende Differenzen zwischen Geistlichen und Gemeinden, Geistlichen und dem Kirchenregiment; ja in einer so vorsichtig und einseitig zusammengesetzten Körperschaft wie der Generalsynode ist es das letzte Mal nur einer ungewöhnlichen diplomatischen Geschicklichkeit gelungen, den Riß notdürftig zu überkleistern. Das alles aber spitzt sich zu auf einen Gegensatz zwischen dem Kirchenregiment und der Theologie der Universitäten. Man verfolgt von seiten der Kirche und einzelner Kreise, namentlich der Geistlichen, die wissenschaftliche Forschung mit Mißtrauen, wenn nicht mit Abneigung. Schon 1896 schrieb Harnack (Zur gegenwärtigen Lage des Protestantismus [Reden und Aufs. II 138]): 'Daß auf die Theologie überhaupt nicht so viel ankommt, ist ein Satz, der mir, freilich häufiger geflüstert als laut proklamiert, in Wort und Schrift unzählige Male entgegengebracht worden ist. Die Bemühungen der Theologieprofessoren werden vom Standpunkt der «Kirche» immer offener als überflüssig und störend bezeichnet.' Dem entsprechen die Versuche, die Besetzung der theologischen Lehrstühle mehr oder weniger in die Gewalt der Kirche zu bringen. Es wäre ein schwerer Irrtum, wenn man hier nur Herrschaftsgelüste einzelner erblicken wollte. Die Konflikte liegen weit tiefer; es wird wirklich um die Auffassung des Christentums im ganzen wie fast jeder einzelnen Lehre gestritten. Wir stehen in den Anfängen 'der großen inneren Auseinandersetzung des Protestantismus mit seiner eigenen Geschichte und mit seinen Grundlagen' (Harnack). Können nun die Religionslehrer der höheren Schulen dieser Entwicklung mit verschränkten Armen zusehen? Ist es rätlich, ja auch nur möglich, hier indifferent zu sein? Es ist augenblicklich die wichtigste Frage des Protestantismus, ob es gelingt, jene beiden Parteien — so muß man fast sagen — zu versöhnen, daß sie auf gemeinsamer Basis Hand in Hand nach demselben Ziele streben. Der Religionsunterricht aber soll die Jugend, die einst zu den einflußreichsten Stellungen in Staat und Gesellschaft berufen ist, so erziehen, daß sie an diesem großen und wichtigen Werke mitarbeitet, daß sie als Christen die Kluft überbrücken helfen, nicht sie vertiefen. Der Religionsunterricht steht mitten zwischen Kirche und Wissenschaft; er will und soll beiden dienen. Als Unterricht hat er es aber in erster Linie mit der Wissenschaft zu tun, und hier liegt auch das Neue, das Einlaß begehrend an die Pforten der Schule klopft.[1])

Jeder Unterrichtsgegenstand ist in seinem Stoffe abhängig von dem je-

[1]) Zur Literatur vgl. besonders die 'Zeitschr. für den evangel. Religionsunterr.'; ferner: Gottschick: Der evang. Religionsunterricht, Halle 1886; Bornemann: Unterricht im Christentum, Göttingen 1893; Mehlhorn: Der Religionsunterricht in der höheren Schule, Heidelberg 1901; Baumgarten: Neue Bahnen, Tbg. 1903; Kautzsch: Bibelwissenschaft u. Relig. Halle 1900.

weiligen Stande der Wissenschaft. Wie steht es also heute, so fragen wir, mit der wissenschaftlichen Erkenntnis des Christentums? Von vornherein sollte man erwarten, daß der oben angedeutete Gegensatz der Auffassung sich auch hier in verwirrendem Umfang geltend machen müßte. Das ist aber nicht der Fall. Mehlhorn hat in seiner klaren kleinen Schrift: 'Die beiden Hauptrichtungen des kirchlichen Protestantismus' (Heidelberg 1903) dargelegt, wie die Wurzel der Orthodoxie nicht auf wissenschaftlichem, sondern auf kirchlichem Gebiete liegt. Es ist ja auch für den Laien viel leichter orthodox zu sein als für den Theologen. Da er weder die einzelnen biblischen Bücher noch die recht komplizierte Theologie der Bekenntnisschriften gründlich kennt, so erscheint ihm aus der Ferne das 'biblisch reformatorische Christentum' ebenso einheitlich wie abgeschlossen. In der Wissenschaft selbst hat die konsequente Orthodoxie heute kaum noch Vertreter. Zu allen Spalten und Ritzen ist der moderne Geist hier eingezogen, und im Prinzip werden die methodischen Anforderungen der neuesten Theologie kaum noch irgendwo abgelehnt. Die Inspirationstheorie wird nicht einmal von Koelling bis in alle Einzelheiten folgerecht durchgeführt. Ohne absolute Konsequenz hat aber die ganze Lehre keinen Sinn. Seeberg, der doch früher wohl als kirchlich korrekt galt, schreibt: 'In den biblischen Schriften finden sich anerkanntermaßen Irrungen der Erzähler und Widersprüche der Erzählungen untereinander. So wenig das den frommen Christen beirren kann, so tödlich ist es für die Inspirationstheorie' (Grundwahrheiten der christlichen Religion, Leipzig 1902, S. 34), und 'es ist nicht Zufall und ist nicht Unart, daß die Kritik an die Religion herantritt. . . . Kritiklosigkeit ehrt nicht die Religion, sondern sie entwertet sie' (a. a. O. S. 21). Seeberg hat es sich dann freilich auch gefallen lassen müssen, von kirchlicher Seite wie ein Abtrünniger behandelt zu werden. Der ehrwürdige Kaehler steht Ritschl durchaus nicht so fern als es nach der verschiedenen Terminologie den Anschein hat. Und Zahn zeigt in den Forschungen über den Kanon, daß auch er in den Grundvoraussetzungen sich auf modernem Boden befindet. In den Konsequenzen freilich, die aus diesen Voraussetzungen zu ziehen sind, gehen die einzelnen sehr verschieden weit. Ist doch Konsequenz überhaupt nicht die Sache des menschlichen Denkens, am wenigsten da, wo liebgewordene Kindheitsanschauungen und bedeutende Gefühls- und Lebenswerte in Frage kommen.

Orientieren wir uns zunächst einmal über die neuere Theologie an einigen ihrer wichtigsten literarischen Erscheinungen. An die Spitze würden hier vielleicht manche die Werke Ritschls setzen, aber so groß unbestreitbar sein geistiger Einfluß auf die ganze Generation der jetzt lebenden Theologen ist, so tritt doch das altprotestantisch-doktrinäre Element bei ihm, wie Harnack einmal betont, kräftig hervor, so kräftig, daß seine Werke nicht als reiner Ausdruck der modernen Theologie gelten können. Er durchforscht die Bibel doch immer mit dem Blick auf die Verwertung ihrer Lehren in Dogmatik und Praxis und will eine Vermittlungstheologie bieten, die zugleich Wissenschaft und Kirche befriedigt. Zwei andere Werke müssen hier den ersten Platz einnehmen, die, ihrerseits natürlich nicht ohne Vorarbeiten, das moderne Gepräge an der



Stirn tragen und sich für die ganze Folgezeit als richtunggebend erwiesen haben: Wellhausens Geschichte Israels, 1878, und Harnacks Dogmengeschichte, 1886 ff. Die Grundgedanken beider Schriften haben die Feuerprobe der wissenschaftlichen Polemik, die sich namentlich des Werkes Wellhausens bemächtigte, glänzend bestanden, ja jede neue Untersuchung hat ihre Richtigkeit weiter befestigt. Wellhausens Buch ruht auf dem Nachweis der Priorität der Propheten vor dem Priestergesetz; daraus ergibt sich bei dem israelitischen Volke eine nach Analogien begreifliche geschichtliche Entwicklung der Religion. Harnack formuliert in dem kleinen 'Grundriß' seine Resultate etwa so: 'Das dogmatische Christentum ist in seiner Konzeption und seinem Ausbau ein Werk des griechischen Geistes auf dem Boden des Evangeliums.' 'Die Auffassung des Dogmas, sofern es die reine Darlegung des Evangeliums sein soll, stellt die geschichtliche Forschung als Illusion hin; sie zerstört ebenso die andere Illusion, daß das Dogma stets dasselbe gewesen sei.'

Für das N. T. liegt ein ähnlich bestimmendes Werk nicht vor; am ersten könnten wir hier wohl Weizsäckers 'Untersuchungen zur evangelischen Geschichte' und sein 'Apostolisches Zeitalter' nennen. Überblicken wir die übrige Literatur nach sachlichen Gruppen, so stelle ich obenan die Materialsammlungen: die Übersetzung des A. T. nebst den Apokryphen und Pseudepigraphen unter der Leitung von Kautzsch; die Handkommentare zum A. T. und N. T. in den von der Mohrschen Verlagsbuchhandlung herausgegebenen Sammlungen. Ebenda die Übersetzung der Apokryphen des N. T. unter der Leitung von Hennecke; daran schließen sich die Ausgaben der Didache, der Patres apostolici u. s. w., weiter die große Ausgabe der lateinischen Kirchenväter von der Wiener Akademie; für das Riesenwerk der Ausgabe der griechischen Kirchenväter, das die Berliner Akademie übernommen hat, liegen namentlich durch Harnack und Preuschen schon erhebliche Vorarbeiten vor. Zur Textkritik des A. T. ist besonders zu erinnern an die Bemühungen um die Septuaginta, die an Lagardes Namen anknüpfen; auch für das N. T. wird in dieser Beziehung eifrig gearbeitet. Die große, im Erscheinen begriffene Ausgabe von v. Soden dürfte hier einen gewissen Abschluß bilden. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die Arbeiten über die Sprache des N. T. und ihr Verhältnis zur *κοινή* von Thumb, K. Dieterich, W. Schmid, Norden. Von darstellenden Werken für die Geschichte Israels weise ich auf die von Wellhausen, Stade, Schürer und auf Smends Religionsgeschichte hin. Dazu treten insbesondere die immer fördernden Arbeiten von Duhm und Gunkel. Auf die Fülle der Einzelschriften einzugehen, hat hier, wo es sich um Grundfragen handelt, keinen Zweck. Die Entwicklung ist im ganzen auf der von Kuenen und Wellhausen gezeichneten Linie weiter gegangen, wobei der Zusammenhang mit den anderen Religionen jenes Kulturkreises immer stärker betont worden ist.

Im N. T. ist die Quellenkritik der Evangelien, die lange Zeit im Mittelpunkt des Interesses stand, zurückgetreten. Über die wichtigsten Punkte ist leidliche Übereinstimmung erzielt, im einzelnen muß nicht wenig einstweilen

ungewiß bleiben. Einen bedeutenden Schritt vorwärts hat hier erst kürzlich Wrede getan (Das Messiasgeheimnis in den Evangelien, Göttingen 1901), auf den sich wieder bezieht Joh. Weiß (Das älteste Evangelium, Göttingen 1903). Daß auch Markus mehr konstruiert als erzählt und in seiner Auffassung Jesu stark durch Paulinische Gedanken beeinflußt ist, ist danach nicht mehr zu bezweifeln. Eine zusammenfassende Behandlung der Einleitungsfragen gibt insbesondere Jülicher.

Was den Inhalt der Bücher des N. T. selbst anlangt, so ist zuerst zu erwähnen H. J. Holtzmanns großes 'Lehrbuch der neutestamentlichen Theologie'. Bemerkenswert ist dabei, daß er nach seiner eigenen Aussage nur aus Opportunitätsgründen den alten Rahmen der neutestamentlichen Theologie beibehalten hat, statt diese Disziplin zur spätjüdischen und urchristlichen Religionsgeschichte umzugestalten. Unter den einzelnen Schriften hat mehrfach das Interesse in Anspruch genommen zunächst die Apokalypse; es hängt das zusammen mit der Aufmerksamkeit, die man (Gunkel, Spitta u. a.) neuerdings der ganzen Gattung der apokalyptischen Literatur gewidmet hat. Verhältnismäßig wenig hat man sich mit den Briefen beschäftigt; die Zeiten der athetierenden Hyperkritik Br. Bauers sind hier überwunden. Für Paulus ist das Verständnis dadurch vertieft, daß man seine Theologie als die Systematisierung seiner eigenen religiösen Entwicklung begreifen gelernt hat. (Pfleiderer: Paulinismus, Urchristentum; Wernle: Der Christ und die Sünde bei Paul. Frbg. 1897; vielfach vorbildlich besonders Gunkel: Die Wirkungen des heil. Geistes. Gött. 1888; Weinel: Die Wirkungen des Geistes und der Geister. Frbg. 1899; Heitmüller: Im Namen Jesu. Goett. 1903.) Das Hauptinteresse hat sich der Person Jesu zugewandt, und zwar auf Grundlage der synoptischen Evangelien. Dabei erscheint aber kaum noch einmal ein 'Leben Jesu' (O. Holtzmann. Tbg. 1901, P. W. Schmidt. Tbg. 1900), oder ein 'Charakterbild', sondern die wissenschaftliche Literatur beschäftigt sich lieber mit einzelnen Seiten seines Wesens. So behandelt Jülichers großes Werk die 'Gleichnisse', und es ist ganz folgerecht, wenn nun auf ihm fußend Bugge (Die Hauptparabeln Jesu. Gieß. 1903) diese Redeformen in Verbindung mit der Redekunst des jüdischen Volkes seiner Zeit untersuchen will. Die allerregste Debatte aber hat sich um die Idee vom Reich Gottes und die Bedeutung der eschatologischen Momente in der Predigt Jesu entsponnen. Als treibende Kraft darf man hier wohl die Schrift von Joh. Weiß bezeichnen: Die Predigt Jesu vom Reiche Gottes. 2. Aufl. Gött. 1900. Diese Untersuchungen wurden dadurch so besonders wichtig, daß sie zugleich die Ethik Jesu und ihre Brauchbarkeit für unsere Zeit und damit das ganze sittliche Lebensideal des Christentums berührten. Hierher gehört dann von Joh. Weiß: Die Nachfolge Christi. Gött. 1900, von W. Herrmann die 'Ethik' und die kleine Broschüre: Die sittlichen Weisungen Jesu. Ihr Mißbrauch und ihr richtiger Gebrauch. Gött. 1904; dazu die ausführliche Kritik der 'Ethik', die Troeltsch in der Zeitschr. f. Th. u. K. XII (1902) gegeben hat. — Als zusammenfassende Darstellung für weitere Kreise ist noch Wernle: Die Anfänge unserer Religion. 2. Aufl. Tbg. 1904 zu nennen.

Endlich liegt eine Reihe von Versuchen vor, das Wesen des Christentums zu erfassen, den ewigen Kern aus der zeitgeschichtlichen Schale herauszulösen, und zwar namentlich unter Berücksichtigung der anderen historisch vorhandenen Religionsformen. Hierher rechne ich etwa Pfleiderer, Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage. Berl. 1896, die Arbeiten von Troeltsch, dann die populär gehaltenen von Harnack: Wesen des Christentums. Lpz. 1900, Bousset: Wesen der Religion u. a.

Auf einem Gebiet fehlt es bezeichnenderweise zwar nicht an größeren Werken (Kaftan, Nitzsch, Herrmann, v. Oettingen), aber doch an Gedanken, die sich als wirklich schöpferisch und triebkräftig erweisen: dem der Dogmatik. Es ist das kein Zufall, und gerade aus der neuesten Schrift von Reischle: Theologie und Religionsgeschichte. Tbg. 1904, kann man mancherlei Interessantes über die Gründe zwischen den Zeilen lesen.

Die reiche kirchengeschichtliche Arbeit ist für unsere Zwecke nur insofern zu erwähnen, als sie danach strebt, aus einer Geschichte der Theologie und der offiziellen Kirche zu einer der christlichen Religion zu werden; ebenso ist nur zur Vervollständigung des Bildes darauf hinzuweisen, daß sich auch in der praktischen Theologie (z. B. Niebergall, Wie predigen wir dem modernen Menschen? Tbg. 1902, eine Schrift, die auch für Religionslehrer wichtig ist) und sogar in der christlichen Baukunst neue Entwicklungen anbahnen: eine neue Auffassung des Christentums sucht sich neue Ausdrucksformen.

Worin liegt denn nun eigentlich das Neue und Charakteristische dieser Theologie? Der greise Marburger Theologe Achelis hat einmal geäußert, das *χάρισμα* unseres Geschlechts sei der heilige Respekt vor dem Wirklichen. In der Tat ist dieser Wirklichkeitssinn, der hervorgewachsen ist aus der großen naturwissenschaftlichen und historischen Forschung des XIX. Jahrh., an dessen Spitze der Name Goethe steht, das treibende Element der heutigen Theologie. Ganz wie Ranke wissen wollte, wie es eigentlich gewesen ist, nichts mehr, aber auch nichts weniger, so ist die Frage auch für das Christentum gestellt. Abgesehen hat man dabei von aller Spekulation über Offenbarung, über Inspiration, über Göttlichkeit Jesu und dergleichen. Man war der Überzeugung, daß unsere Aufgabe darin besteht, einfach die Tatsachen zu erfassen, daß es gelte, auf Grund der geistigen Schulung, die nahezu ein Jahrhundert philologisch-historischer Arbeit gebracht hatte, die alte Frage wieder aufzunehmen: Wer war Jesus, was wollte er, was war das Christentum in seinem Ursprung und in seinen Anfängen? Erst wenn diese historische Arbeit zu einem gewissen Abschluß gelangt ist, kann und wird daraus auch eine neue systematische Durchbildung der christlichen Gedanken von selbst hervorgehen.

Bei dieser Forschung nach den Tatsachen hat man nun weiter seit Goethe und Ranke nach Objektivität gestrebt, das heißt, soweit es für Menschen möglich ist, wirklich den Geist der Zeiten zu erfassen, nicht den der eigenen Zeit an dessen Stelle zu setzen. Auch dabei gilt durchaus der Grundsatz: Die Wahrheit richtet sich nicht nach uns, sondern wir müssen uns nach der Wahrheit richten — auch wenn dadurch unsere liebsten Meinungen und Vorurteile

umgestoßen werden. Es hilft nichts, nur die Wahrheit kann uns frei machen. Wenn irgendwo, so lebt in diesem unbarmherzigen Ernst der echte Geist des forschenden und strebenden Luther.

Diese Arbeit hat nun auf allen historischen Gebieten zunächst die Träume zerstört, als ob eigentlich die Menschen immer ungefähr dasselbe gedacht und gemeint hätten. Die Naivetät, mit der man in den ersten Jahrzehnten des XIX. Jahrh. sich einbildete, das klassische Altertum zu neuem Leben erwecken zu können, ist dahin. Wir haben gelernt, welcher ungeheure Abstand in der ganzen Weltanschauung im Grunde auch einen Sophokles, Sokrates, Platon von uns trennt: die Bewegung, die an den Namen v. Wilamowitz-Moellendorf anknüpft und danach die Bedeutung des klassischen Altertums für die Schule in ganz neuem Sinn aufzufassen sucht, hat hier eine ihrer Haupttriebfedern. Ebenso ist es uns auf theologischem Gebiet gegangen. Man kann manchmal nicht ohne einen gewissen Neid in jene Zeit der liebenswürdigen Harmonistik zurückblicken, die so trefflich die ganze Schriftensammlung, genannt die Bibel, untereinander und mit unserm jetzigen Leben und Streben zu einem schönen Ganzen zu verflechten wußte. Aber wir wissen heute, daß sie mehr von außen herein als von innen heraus las. Wenn man von dem descensus ad inferos in dem Apostolikum, ebenso von der krassen Vorstellung der Worte 'empfangen vom heiligen Geiste' (*γεννηθέντα ἐκ πνεύματος ἁγίου καὶ Μαρίας τῆς παρθένου*), die unsere Schüler Gott sei Dank nicht verstehen, lieber schweigt, so schien es doch so einfach, dem 'aufgefahren gen Himmel' bei unserer Kopernikanischen Weltanschauung etwa zu substituieren: 'eingegangen zum Vater'. Für die Praxis mag man das auch heute noch tun, die Wissenschaft kann doch in solchen 'Anpassungen' nur Fälschungen des ursprünglichen Sinnes sehen. Für das A. T. ist diese historische Ferne längst anerkannt, für das N. T. aber noch nicht klar genug durchgedrungen. Die ganze Paulinische Theologie ist mit einer metaphysischen Mystik durchtränkt. Wenn uns Paulus erzählt von seinen Entrückungen bis in den siebenten Himmel, die er sonst keusch verhüllt und die doch in die Tiefen seines Fühlens hineinführen: was fangen wir mit diesem ekstatischen Wesen an? Oder seine rabbinischen Deduktionen über Gesetz und Verheißung, über die wahren Kinder Abrahams; ja ich muß auch sagen, seine Versuche mit menschlicher Logik innergöttliche Vorgänge wie das Verhältnis von Gnade und Gerechtigkeit begrifflich zu deduzieren: wie fern steht uns diese Denkweise! Wie fremd ist uns auch der Verfasser des Johannesevangeliums! Man mache nur einmal den Versuch und lese, ohne Rücksicht auf das, was man sonst weiß und denkt, den griechischen Text im Zusammenhang. Dieser inkorporierte *λόγος*, der nur zur Offenbarung seiner Herrlichkeit auf der Erde wandelt, der eigentlich nur *δοκεῖ ἄνθρωπος εἶναι*, für den es nur Gläubige oder Ungläubige gibt, die eben aus Gott oder vom Teufel geboren sind: as ist trotz aller Innigkeit und religiösen Tiefe, die das Evangelium atmet, ein Heiland, zu dem wir Vertrauen fassen, sondern eine unheimliche, uns ganz unähnliche Gestalt. Mit einer tiefgründigen Mystik und einer für uns Abendländer fast unverständlichen Neigung zur Allegorie und abstrakten Kon-

struktion vereinigt sich bei dem Verfasser ein seltsamer materialistischer Zug; legt er doch, um von anderem zu schweigen, aus dem ganzen Leben Jesu auf nichts soviel Gewicht als darauf, daß ihm am Kreuze nicht die Beine gebrochen werden. Er braucht diese Äußerlichkeit, um seine These vom Passahlamm durchzuführen.[1]) Bewegen wir uns bei den Synoptikern unter wirklichen Menschen und haben wir statt der konstruierten Einförmigkeit des Johannes die Mannigfaltigkeit des wirklichen Lebens, so erscheinen doch z. B. bei Matthäus und Lukas bei Beginn und Ausgang des Lebens Jesu und in der Apostelgeschichte des Lukas die Engel, zum Teil mit Namen, in einer Art, für die nicht bloß vielen von uns, sondern ich glaube fast allen, die wirkliche Nachempfindung fehlt, und die wir als Legende bezeichnen müssen. Welch eine Welt trennt unsere klare, nüchterne Naturauffassung, in der wir mehr oder weniger bewußt alle leben, von jener Anschauung, in der Irdisches und Überirdisches sich so durcheinander mischen! Auch die Persönlichkeit Jesu zeigt selbst bei den Synoptikern Züge, in die wir uns nicht leicht hineinfinden; so die gut bezeugte Heilung des Besessenen im Gebiet der Gadarener. Man hat sich mit dem Dämonenglauben hier und sonst so abgefunden, daß man sagte, Jesus habe sich den Anschauungen seiner Zeit angepaßt; das ist aber doch angesichts der Erörterungen Mk. 3, 22 ff. schon mehr als ein harmonistisches Kunststück. Und wie unklar und rätselhaft hat man dadurch die Gestalt Jesu gemacht! Diese Apologetik erreicht das Gegenteil von dem, was sie will. War Jesus ein Mensch, so war er auch ein Mensch seiner Zeit; denn einen abstrakten Menschen als solchen gibt es nicht. So redete er aus seiner Zeit heraus und zu seinen Zeitgenossen, so teilte er auch ihre Vorstellungen über Natur und Geschichte. Man hat sich erst allmählich zu dem Gedanken durchgerungen, daß Jesus doch nicht auf die Welt gekommen ist, um uns Astronomie oder dergleichen zu lehren, sondern um uns den Weg zum Vater zu weisen. Es lassen sich freilich schwerlich alle jene Anschauungen seines Volkes und seiner Zeit ohne weiteres durch glatten Schnitt von seinen religiösen Vorstellungen trennen.

So handelt Harnack in seinem 'Wesen des Christentums' ausdrücklich von den Beziehungen des Evangeliums zur Welt, zur Armut, zum Recht, zur Kultur, und sucht zu zeigen, daß das Evangelium für diese Gebiete bestimmte Anordnungen nicht geben wolle und nicht geben konnte, sollte nicht sein Ewigkeitsgehalt gemindert werden. Soviel Richtiges seine Auseinandersetzung enthält, so ist doch der Schein, als wenn hier gar keine Schwierigkeiten vorlägen, trügerisch. Nicht ohne Grund ist über die Ethik Jesu und ihre Verwendbarkeit für uns in der letzten Zeit so viel gestritten worden (s. oben S. 550). 'Jesus hat eine Weltauffassung gehabt', sagt Herrmann, 'die ihn gegen alle Sorgen um die Zukunft der menschlichen Gesellschaft gleichgültig machte; denn nach seiner Meinung hatte diese Gesellschaft überhaupt keine Zukunft,

[1]) Am bequemsten zugänglich ist die Charakteristik des Joh.-Evang. bei Wernle, Die Quellen des Lebens Jesu. Halle 1904, S. 14 ff.

sondern ein nahes Ende'. Wir teilen diese Stimmung nicht, und daraus ergibt sich, daß wir auch die Kultur, in der wir stehen und arbeiten, anders schätzen müssen. Gewiß ist sie nicht das Höchste, und es tut uns dringend not, daß wir uns das wieder und wieder klar machen an den Worten Jesu: Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele? Aber es ist doch Tatsache, daß Jesus an dem, was die ganze Arbeit unseres Lebens ausmacht, vorbeigeht, daß ihm die Ordnungen der menschlichen Gemeinschaft in Familie und Staat mindestens wertlos erscheinen. Wir sehen auch in wissenschaftlicher und künstlerischer Tätigkeit sittlich berechtigte und wertvolle Arbeit, wir halten es für Pflicht eines jeden, für sich und die Seinen auch ökonomisch zu sorgen, unser ganzes Geschäfts- und Erwerbsleben beruht auf den Grundsätzen des Rechts. 'Das Wort aber «Ihr sollt euch nicht Schätze sammeln auf Erden» will die Menschen vor die Wahl stellen, ob sie sich nun ganz auf das ewige Gut richten oder sich irdisch binden lassen wollen . . . Wir müssen endlich hören, was uns schon oft gesagt ist: Die ganze Christenheit ist nicht mit gutem Gewissen christlich, wenn sie erklärt, den überlieferten Worten Jesu gehorchen zu wollen und zu müssen, und doch im Besitz, oder, wie Jesus sagen würde, im Dienst des Kapitals bleibt' (Herrmann, Die sittl. Weis. S. 13). Herrmann hat mit gutem Grund diese scharfe Formulierung gewählt. Denn gerade in diesem Punkte täuschen wir uns gerne selbst und schwächen die kategorischen Forderungen Jesu in nützliche Warnungen vor dem Mißbrauch irdischer Güter u. dgl. ab. Und doch ist hier Klarheit ungemein wichtig. Denn auf der einen Seite führt jene wörtliche Anlehnung immer wieder zu katholischer Sittlichkeit, wie zuletzt sich wieder bei Tolstoi zeigt, auf der anderen setzen gerade hier die Angriffe Nietzsches u. a. ein: wenn jeder prinzipiell auf Recht und Erwerb verzichten soll, so ist überhaupt eine menschliche Gemeinschaft unmöglich — also das Christentum ein Phantom. Daß auch bei ernster christlicher Frömmigkeit dieser Zwiespalt schwer empfunden wird, zeigen z. B. Sohm in seinem 'Kirchenrecht', die 'Briefe über Religion' von Naumann oder 'Die Religion als Schöpfung' von Bonus. Auch hier kann die Theologie nur vorwärts vom Mißbrauch zum richtigen Gebrauch, nicht zurück zur harmonisierenden Verschwommenheit. Es sind allmählich neue sittliche Mächte in unser Leben eingetreten; auch für diese müssen wir eine christliche Wertschätzung gewinnen, nicht durch unklare Übertragung der Worte Jesu auf völlig geänderte Verhältnisse, sondern, was freilich schwieriger ist, durch eine neue Antwort aus seinem Geiste heraus. So hat Luther seine Schätzung des Berufslebens nicht aus den Worten Jesu abgelesen, sondern 'bei sich selbst in inneren Kämpfen gewonnen' (Herrmann). Hier gilt es einzusetzen und weiterzubauen, wie schon Ritschl mit seiner Idee vom Reiche Gottes getan hat, die, zwar nicht eine korrekte Wiedergabe der [illegible] Gedanken, sondern eine Weiterbildung, sich für die Praxis stets als sehr [illegible]bar erweisen wird.

[illegible]at uns die geschichtliche Forschung zunächst dadurch etwas genommen, [illegible] jenes friedliche Phantasiegebilde von dem immer einheitlichen Christen-

tum und von unserer eigenen christlichen Korrektheit zerstört hat, so hat sie uns doch viel mehr gegeben: anstatt des grauen Einerlei stellt sich uns im A. T. und N. T. wie in der Dogmengeschichte eine bunte Mannigfaltigkeit vor Augen, packend und interessant in jedem Stücke. Im A. T. liegt vor uns der Niederschlag der fast jahrtausendjährigen Entwicklung eines besonders religiös von Gott ausgestatteten Volkes. Trotzdem die meisten Bücher eine Überarbeitung unter bestimmten theologischen Gesichtspunkten erfahren haben, können wir unter der Hülle noch deutlich die verschiedenen Formen der Gottesvorstellung und des Gottesdienstes unterscheiden. Statt der einförmigen Unverständlichkeit des 'Weissagungsbeweises' haben wir jetzt in den Propheten ringende und kämpfende Menschenkinder von ausgesprochener Individualität. Mit einem alttestamentlichen Lehrbegriff freilich ist es vorbei und an die Stelle der alttestamentlichen 'Theologie' tritt die Religionsgeschichte (vgl. die Einleitung von Smends alttestam. Religionsgesch.). Ähnliches gilt, wenn es auch noch weniger allgemein anerkannt ist, für das N. T. Noch in dem viel benutzten Lehrbuche der neutestamentlichen Theologie von Bernhard Weiß scheint sich alles friedlich zu einem Gesamtbilde zu vereinigen. Aber schon Luther sah hierin schärfer. Er fühlte ganz wohl, daß Paulus und Jakobus sich nicht einfach ergänzen, sondern wirklich zwei verschiedene Grundauffassungen vertreten. Und seit vollends die Tübinger Schule erst einmal die Verfasser unserer neutestamentlichen Schriften nicht als bloße Exponenten dogmatischer Lehrbücher, sondern als Menschen von Fleisch und Blut zu begreifen angefangen hat, ist jene Harmonie dahin. Es war freilich irrig, überall Parteipolemik sehen zu wollen, aber es leugnet heute doch keiner, daß alle Schriften nicht erzählen und Lehrgebäude errichten, sondern bekehren wollen, nicht dogmatischen, sondern Missionscharakter tragen, und daß jede Schrift das Christentum so darstellt, wie es diesem Verfasser gerade für diese Leser zweckmäßig schien. So hat jeder Evangelist seine Auffassung, wir können bei manchen Gleichnissen deutlich den Gedanken Jesu und die Umbiegung durch den Evangelisten unterscheiden. Die Erzählungen der Synoptiker lassen sich schlechterdings nicht mit denen des Johannesevangeliums vereinigen. Auf dieselbe Frage: Was soll ich tun, daß ich selig werde? antwortet der Herr: Halte die Gebote: Du sollst Gott lieben und deinen Nächsten lieben, und Paulus: Glaube an den Herrn Jesus Christus. Ist der Unterschied auch nicht so fundamental, wie er etwa Lagarde erschien, und gibt auch schon die Praxis der ersten Gemeinden verbindende Mittelgedanken, so ist doch eine sehr gewichtige Differenz nicht zu leugnen.

In langen Kämpfen ist der Kanon zum Abschluß gekommen, und Harnack (Reden u. Aufs. II 241) nennt es mit Recht eine ungeheure Paradoxie, daß hier Briefe zum Teil ganz individuellen Inhalts in gleichem Ansehen stehen mit dem Herrenwort. Wenn schon Luther in den Jahren seiner besten Kraft geneigt war, diesen Kanon nicht als etwas Unabänderliches, sagen wir einmal 'Offenbartes' anzusehen, so werden wir heute urteilen können, daß z. B. der Brief an Diognet oder Luthers Brief 'Von der Freiheit eines Christenmenschen' eigentlich besser hineingehören als etwa die Epistel

Judae, um die sich weder auf der Kanzel noch im Unterricht jemals einer kümmert.

So haben wir eine Verkündigung Jesu, eine oder mehrere der Urgemeinde, eine des Paulus, eine des Johannes, ja auch eine Luthers und anderer. Was sollen wir da tun? Ist die Frage erst einmal so gestellt, so kann auch die Antwort, wo wir das für uns Verbindliche zu suchen haben, nicht zweifelhaft sein: bei Jesus selbst. Das ist das Tröstliche bei allen diesen Wandlungen und Entwicklungen, die das Christentum in den ersten Jahrhunderten, in der Reformationszeit und jetzt wieder durchmacht, das, was uns immer wieder gewiß macht, daß wir auf dem rechten Wege sind: jede Weiterbildung des Christentums geht Hand in Hand mit einer vertieften Auffassung der Person Jesu selbst. Wie die Reformation gegenüber der reichen römischen Tradition zunächst ein Wegwerfen, eine Vereinfachung war, eine Annäherung an die Person Jesu selbst, so zieht sich durch das 'undogmatische' Christentum der Neuzeit, z. B. auch durch die Schriften von Joh. Weiß, Wernle, Weinel und Bousset, eine innige Liebe zur Person Jesu, eine Liebe, die jedem, der diese Leute nicht mehr als Christen bezeichnen wollte, den Mund schließt — oder doch schließen sollte. Auch hier ist die Theologie in ihrem Fortschreiten immer positiver geworden.

Sobald man sich einmal entschlossen hat, die Schriftensammlung der Bibel nicht als dogmatische Lehrbücher, sondern als historische Urkunden anzusehen, so folgt auch, daß die Abgrenzung der kanonischen von den profanen Schriften aufzugeben ist, vielmehr alles nur erreichbare Material herangezogen werden muß, um den historischen Prozeß in seinem ganzen Umfange zu erkennen. Nach diesem Grundsatz hat man vor allem für das eigentliche Judentum von Esra bis auf Christi Geburt eine große Reihe bisher wenig bekannter Quellen auszunützen begonnen, und diese 'Apokryphen und Pseudepigraphen' haben schon jetzt unsere Kenntnis der Vorgeschichte des Christentums gewaltig gefördert. Dieses Judentum erscheint danach weniger als eine Weiterbildung der alttestamentlichen Religion denn als eine synkretistische Neubildung. Man hat ferner über den Kreis der israelitischen und christlichen Urkunden herausgegriffen. Für den Theologen ist es heute selbstverständlich, daß auch Israel von dem geistigen Prozeß, der durch die religiöse Entwicklung der Kulturvölker Vorderasiens geht, nicht ausgenommen werden kann, daß 'auch Israels Religion ein natürliches Erbe aus der religiösen Vergangenheit der Völkerfamilie umschließt, der es entstammt', und daß sie nur in diesem Zusammenhang verstanden werden kann. Ebensowenig ist das Christentum zu begreifen ohne Kenntnis der griechischen Religion und der Religionsmischung insbesondere, die seit Alexander dem Großen sich entwickelt hat. Erst die Arbeiten von Usener und von Erw. Rohde (Psyche) haben uns das Wesen der griechischen Religion [illegible] insbesondere die Wirksamkeit der orphischen, durch Platon umgeb[illegible]ken. Wir haben gelernt, wie die Kirche des Mittelalters [illegible] den Ständen und ihrer festen Lehre der 'Republik' Platons [illegible] Reiche Gottes, wie es Jesus verkündigt (vgl. außer Zeller:

Phil. d. Gr. II 1 namentlich Windelband: Plato. Stuttg. 1901). Auch der Parsismus (Stave, Einfluß des Parsismus auf das Judentum. Haarlem 1898) und der Mithraskult liefern Bausteine (A. Dieterich, Eine Mithrasliturgie. 1903). Bei dieser vergleichenden Religionsgeschichte ist allerdings zweierlei festzuhalten. Wie nach Treitschkes Ausdruck jeder große Mann ein Wunder ist, so fällt es keiner gesunden Geschichtschreibung ein und ist auch Lamprecht nie eingefallen, das Genie 'aus dem Milieu erklären' zu wollen; oder, wie Joh. Weiß (Th. Rdsch. VII 188) es einmal scharf ausdrückt: 'Wer wird der Narr sein zu glauben, er könne zeigen, wie in solcher Retorte z. B. die Persönlichkeit des (hellenistischen Rabbi) Paulus entstand, oder er könne seine religiösen Lebenserfahrungen durch gehäuftes Material aus Apokalypsen, Zauberpapyri und Grabinschriften erklären?' So wirkt auch in der Religion Israels wie im Christentum eine eigene, unableitbare Kraft. Und zweitens: das Lebensbild und die Reden Jesu zeigen kein Verhältnis zum Griechentum: so erklärt Harnack (Wes. d. Chr. S. 52), und dabei wird es aller Voraussicht nach bleiben.

Ich habe versucht, die Hauptrichtungen der modernen theologischen Studien mit ein paar Worten zu kennzeichnen. Zweck dieser Skizze ist hauptsächlich, daß man endlich einmal zu der unerbittlichen Klarheit komme: wir haben hier nicht willkürliche und vereinzelte Hypothesen vor uns, die widerlegt werden können, sondern eine geschlossene Grundanschauung, die in unauflöslichem Zusammenhang mit der ganzen wissenschaftlichen Arbeit unserer Zeit steht. Väter dieser theologischen Methode sind eigentlich schon die Humanisten Reuchlin, Erasmus, Melanchthon, die mit den Mitteln ihrer Zeit sich um kritisch gesicherte Texte und streng grammatikalisch-philologische Exegese der Bibel bemühten. Das Programm der neuen Bewegung entwarf dann Herder mit seinem genialen Gedanken einer Geschichte des menschlichen Geistes, aber erst im XIX. Jahrh. hat die hochentwickelte philologisch-historische Wissenschaft das bisher eximierte Gebiet der Erscheinung des Christentums in vollem Umfange in ihre Untersuchungen mit einbezogen. In jahrzehntelanger entsagungsvoller Arbeit, bei der Theologen, Philologen und Historiker sich brüderlich die Hand reichten, ist man über Hypothesen zu Theorien und Resultaten gekommen. So großartiger Tätigkeit gegenüber geht es nicht an, sich hinter billigen Phrasen von der Unsicherheit alles menschlichen Wissens zu verstecken. Es wäre Frevel, hier eine Vogel-Strauß-Politik zu treiben. Weitergeführt werden diese Forschungen, das ist sicher; es fragt sich nur, ob von Theologen oder von Philologen und Historikern. Auch hier ist es, um eine Revolution zu vermeiden, Pflicht, zur rechten Zeit zu reformieren. Gerade weil jene Forschungen zugleich tiefes religiöses Verständnis verlangen, ist es so notwendig, daß sie von Theologen getrieben werden.

Nur mit einem Worte streife ich den beliebten Einwand, als ob diese Studien, weil historischer Art, für Religion und Religionsunterricht keine Bedeutung hätten. Es kommt mir das vor, als wenn ein Hegelianer sagte: Ich treibe Philosophie; was geht mich die Naturwissenschaft an? Ist die Person Jesu Kern und Stern des evangelischen Glaubens, so ist es für jede gesunde

und unverbildete Empfindung selbstverständlich, daß es unsere heiligste Pflicht ist, mit allen Mitteln nach Klarheit darüber zu streben, was Jesus war und wollte.[1]) Weicht das Christusbild der heutigen Wissenschaft von dem der Tradition wesentlich ab, so ergibt sich daraus weiter die Aufgabe einer Prüfung der kirchlichen Dogmen, insbesondere der altkirchlichen, von der Reformation nur übernommenen. Denn an sich ist schlechterdings nicht einzusehen, warum ein Konzil des IV. Jahrh. unter der Ägide eines heidnischen Kaisers oder der unbekannte Verfasser des sogenannten Athanasianum eine bessere Einsicht in das Wesen des Christentums besessen haben sollen, als wir sie uns heute erarbeitet haben, und warum Gott nicht auch heute sich als lebendig erweisen soll bei denen, die ihm im Geist und in der Wahrheit dienen wollen. Wenn man sich scheut, mit einer solchen Revision zu beginnen, so sind hier wie zu Luthers Zeit kirchenpolitische Gründe ausschlaggebend. Wie innerlich widerspruchsvoll aber Luthers Dogmatik ist, weil das Neue das Alte nur zur Hälfte überwunden hat, und wie wenig es möglich ist, hier mitten auf dem Wege Halt zu machen, das kann man wohl am besten aus dem Abschnitt in Harnacks Dogmengeschichte lernen. —

Wie hat sich nun der Religionsunterricht der höheren Schulen zu der eben gekennzeichneten Entwicklung der Wissenschaft zu verhalten? Wer erzogen wird, sagt Lessing, wird zu etwas erzogen. Worin besteht denn heute das Ziel der Erziehung? Warum gehen darüber, sobald wir aus leeren Abstraktionen ins Gebiet des Konkreten herabsteigen, die Ansichten so weit auseinander? Jede Generation wünscht, daß die Jugend die Güter sich erwerbe, die ihr selbst als die höchsten vorschweben. Das Ideal einer Generation gibt das Grundgesetz der Erziehung; so mannigfaltig die Ideale, so verschieden die Richtungen der Jugendbildung. Das führt uns auf die religiösen Bedürfnisse und Ideale unserer Zeit. Entspricht jene historische Richtung nicht dem religiösen Bedürfnis, so lassen gewißlich die Laien sich von wissenschaftlichen Problemen nicht stören und kümmern sich wenig um die rabies theologorum. Die Bedürfnisse des Gemüts und Willens geben dem Verstande seine Richtung, nicht umgekehrt. Nun ist es unmöglich, hier in wenigen Sätzen die religiösen Nöte und Stimmungen unserer Zeit genau darzulegen; ich kann nur versuchen, aus dem großen Komplex diejenigen Faktoren auszuwählen, die für die höheren Schulen und die moderne Theologie besonders in Betracht kommen.

Ich stelle hier eine Tatsache voran, deren Gewicht nach meinem Bedünken nicht leicht zu hoch eingeschätzt werden kann. Auf den verschiedenen Gebieten der wissenschaftlichen Forschung, auch der naturwissenschaftlichen, wie in weiten Kreisen der Laienwelt läßt sich etwa seit dem Jahre 1890 ein Steigen des religiösen Interesses wahrnehmen, ein Fragen nach dem Wesen des Christentums und den Aufgaben des Menschen auf der Welt, das Streben nach

[1]) Gegen das Mißverständnis, als wenn damit wissenschaftliche Studien erfordert würden, um ein Christ zu sein, brauche ich mich wohl bei den Lesern dieser Zeitschrift nicht zu verteidigen. Im übrigen verweise ich besonders auf Harnack: Christentum und Geschichte. 5. Aufl. Leipzig 1904.

einer religiösen Weltanschauung. Als Beweis für diese von vielen Seiten anerkannte Erscheinung ist für uns besonders das Anwachsen der populären religiösen Literatur von Bedeutung. Zunächst erinnere ich an einzelne Streitfälle und das intensive Interesse, das sie weit über den Kreis der eigentlichen Theologen hinaus gefunden haben. Da ist der Streit um das Apostolikum, um Harnacks 'Wesen des Christentums', die Vorträge von Delitzsch mit dem offenen Brief des Kaisers, Haeckels Welträtsel, endlich Weinels Vorträge in Solingen und Baumgartens Konflikt in Kiel. — Unter den einschlägigen Schriften erwähne ich zuerst Harnacks 'Wesen des Christentums', das in etwa 50000 Exemplaren verbreitet ist. Wie wir auch zu dem Inhalte des Buches stehen mögen, wir werden zugeben müssen, daß es eigentlich kein Buch für die Masse ist. Harnack bleibt immer der fein abwägende Gelehrte, der die Extreme nicht liebt, dem Kenner oft mit wenigen Worten seinen Standpunkt andeutet, aber kaum im landläufigen Sinne interessant, geschweige denn pikant oder agitatorisch schreibt. Wahrscheinlich haben das Buch manche Laien mit Enttäuschung aus der Hand gelegt. Um so auffälliger ist diese große Verbreitung, wie sie einem wissenschaftlichen Buch bei uns kaum jemals zuteil wird, noch dazu in einer Zeit, die, durch alle möglichen anderen Interessen in Anspruch genommen, ihren Geschmack durch das Oberflächliche und Sensationelle verdorben hat. Der Name und der Titel war das Entscheidende; es lebte die Sehnsucht zu wissen, wie es um das Wesen des Christentums stände, und von dem Berliner Professor, dem Verfasser der großen Dogmengeschichte, erwartete man die Lösung des Rätsels. Weniger reine Motive spielen bei der Verbreitung der Schriften von Delitzsch mit; diese Vorgänge bekommen wesentlich durch die Teilnahme des Kaisers ihr Interesse. Aber auch diese Teilnahme als solche ist bemerkenswert, und die je 60000 Exemplare, die von jeder der beiden Hauptschriften verkauft sind, wie der rege Anteil, den z. B. die Vorträge von Jeremias aller Orten fanden, geben zu denken. Weinels 'Jesus im XIX. Jahrh.' erschien Juni 1903; im Oktober 1903 wurde bereits das 5. Tausend verkauft. Von Boussets 'Wesen der Religion', erschienen Juli 1903, wird seit Mai 1904 die 3. Auflage und zwar in Lieferungen ausgegeben. Das Buch kostet 5 Mk. Ich reihe daran die großen Brochürensammlungen des Mohrschen Verlags: über '50 Hefte zur christlichen Welt', etwa 40 der 'Sammlung gemeinverständlicher Vorträge und Schriften aus dem Gebiet der Theologie und Religionsgeschichte'; dann ein neues Unternehmen: 'Religionsgeschichtliche Volksbücher für die deutsche christliche Gegenwart', herausgegeben von Schiele u. a.; davon Heft 1: Wernle: Die Quellen des Lebens Jesu (0,40 Mk.). Endlich ist von Vandenh. u. Rupr. eine kommentierte Ausgabe der Bibel für Laien angekündigt. Die religiösen Probleme haben auch Eingang gefunden in Sammlungen allgemein unterrichtenden Charakters. Bei Reklam finden wir Zittels 'Entstehung der Bibel', neue Übersetzungen vom N. T., vom Psalter, von Jesaias; in Teubners Sammlung 'Aus Natur und Geisteswelt' die ausgezeichnete kleine Arbeit von Weinel über die Gleichnisse Jesu, eine andere von v. Soden über Palästina, von Geffcken 'Aus der Werdezeit des Christentums'. Welch breiten Raum nimmt ferner in dem

mit Recht vielbeachteten Werk des Deutschengländers Chamberlain 'Die Grundlagen des XIX. Jahrh.' die Religion ein! Ja derselbe Mann, der doch durch und durch modern ist, hat in einem eigenen Schriftchen die 'Worte Christi' zusammengestellt. Auch der Schriftsteller Wolfg. Kirchbach fragt: 'Was lehrte Jesus?' So dilettantisch und unmethodisch diese beiden Schriftchen angelegt sind, wir treffen auf ein warmes Interesse für christliche Religion an Stellen, wo kein Mensch es sonst erwartet hätte. Ich erinnere ferner an die zahlreichen Vorträge, insbesondere von Harnack, die meist in mehreren Auflagen vorliegen, an die Schriften von Rade und Naumann und die zahlreichen Freunde, die sie sich erworben haben. Sind doch von Naumanns Predigten über 20000, von Frenssens gar über 40000 Exemplare verkauft worden. Von den neuesten Erscheinungen sei noch genannt von dem Franzosen Jean Réville, der schon früher durch sein Buch Le protestantisme libéral die Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, 'Modernes Christentum'. Tbg. 1904. Erwähnen will ich auch Kählers Schrift 'Der lebendige Gott'. Lpz. 1894 und Seebergs 'Grundwahrheiten der christlichen Religion'. Lpz. 1902, obgleich mir nicht bekannt ist, daß diese beiden einen annähernd so großen Leserkreis gefunden hätten wie die oben genannten. Bei dieser ganzen Literatur ist nun das Erfreuliche, daß Unwahrhaftigkeit und ungesunde Effekthascherei nirgend zu finden ist. Es sind ernste, im besten Sinne positive Werke, die Selbstarbeit verlangen und deren Studium nur zur Vertiefung des religiösen Verständnisses beitragen kann.

Wie ist dies Anwachsen des religiösen Interesses, das mit der offiziellen Kirche in keinem oder nur sehr losem Zusammenhange steht, zu erklären? Eduard Meyer hat einmal den Kampf der individuellen Freiheit mit der Tradition als die eigentliche Triebkraft des historischen Lebens bezeichnet, und sicherlich haben wir Zeiten, in denen dieser Kampf besonders großartige Formen annimmt und eine rapide Entwicklung des Individualismus eintritt. Zu diesen Zeiten gehört das XIX. Jahrh.; da sehen wir den Parlamentarismus, die Selbstregierung der Städte, die Frauenbewegung und vor allem das Aufsteigen des vierten Standes, der, materiell gestützt auf die Mittel der neuentstehenden Technik und der organisierten Arbeit, geistig auf die allgemeine Volksschule und deren Fortsetzung durch eine reich entwickelte Presse, aus einer Masse von Untertanen zu einer selbständigen, mitregierenden Macht werden will. Dieses Prinzip des Individualismus macht sich auf allen Gebieten geltend, und dabei treten seine beiden Seiten zutage: das Abwerfen der Tradition, die als Autorität feindlich, hemmend, unterdrückend erscheint, anderseits der Trieb selbst zu sehen und zu prüfen. Es sind die Kennzeichen einer ringenden und suchenden Übergangszeit; man kann noch nicht sehen, was aus dem gärenden Stoffe sich gestalten wird. Dasselbe zeigt sich nun auch im religiösen Leben. Die Religion beruht in ihrer äußeren Erscheinung zunächst auf Überlieferung und Sitte. Der Mensch wird heute in die Religionsgemeinschaft hineingeboren wie in Familie und Staat. Der Durchschnitt lebt dann ruhig und ohne besondere Skrupel in diesen Formen weiter. So war es bis tief in das XIX. Jahrh. hinein in großem Umfange; so war es bis vor wenigen Jahren noch durchweg auf dem

Lande; so ist es jetzt nur noch an wenigen Stellen. Daneben hat es aber immer einzelne gegeben, die, mit der Tradition nicht zufrieden und mit religiösem Trieb begabt, sich ihren eigenen Weg suchten. Daß es dann gerade bei diesen Leuten freilich mit der sogenannten Rechtgläubigkeit meist bedenklich aussah, zeigt die Kirchengeschichte auf jedem Blatt. Nun ist es eigentlich der grundlegende Unterschied zwischen Protestantismus und Katholizismus, daß dieser den Inhalt des Glaubens in letzter Linie auf Autorität, jener auf eigene Überzeugung basiert, aber leider kommt es auch bei der heutigen protestantischen Orthodoxie schließlich in Praxi auf eine Annahme der von der 'Kirche' festgestellten Heilslehre hinaus. Ebensowenig läßt sich leugnen, daß damit eine Katholisierung des protestantischen Kirchenbegriffs droht, die im höchsten Grade gefährlich ist. Harnack hat in seinem Vortrage: 'Zur gegenwärtigen Lage des Protestantismus' (Reden und Aufsätze II) auf diese wunde Stelle mit allem Nachdruck hingewiesen. Gegenüber dieser Hinneigung der Kirche zur Autorität steht nun jene Grundrichtung des modernen Denkens und Fühlens, das sich nur durch klar erkannte Gründe leiten lassen will, dem nur das Selbsterworbene ein Gut ist, das im Leben und Handeln bestimmt, im Leiden und Sterben tröstet und stärkt. Am lebhaftesten aber ist diese Neigung in dem von Natur kritisch angelegten Jünglingsalter. Diesen Trieb unterdrücken zu wollen, wäre ebenso töricht als unsittlich. Es gilt vielmehr ihn in die rechte Bahn zu leiten, damit dann an Stelle der bloß übernommenen Tradition die selbsterworbene Überzeugung trete. Freilich so gleichmäßig wie die Kirchenlehre wird diese nicht aussehen.

Es liegen aber noch andere Umstände vor, durch welche diese Bewegung in einen so starken Gegensatz zu der bisher geltenden Auffassung des Christentums getrieben ist. Seit dem Ausgang des Mittelalters hat sich das irdische Leben nach und nach aus den Banden der Kirche befreit und sich eigene Formen geschaffen, allerdings nicht ohne daß dabei manche alten Begriffe, vor allem der des Staates, mit der Zeit in christlichem Sinne umgebildet wurden. Es ist dann zumal im XIX. Jahrh. eine ungemein reiche materielle Kultur entstanden, und Millionen von Händen und Köpfen sind mit ihrer Technik und Verteilung durch Handel und Verkehr in Anspruch genommen. Es ist unvermeidlich, daß alle diese Leute ihrem Arbeitsfeld eine gewisse Bedeutung beimessen und die Welt ihnen nicht nur eine Stätte der Sünde, ein Jammertal ist. Aber auch an einer eigenen geistigen Kultur fehlt es nicht. Das beweisen die Namen Schiller, Goethe, Beethoven, Bismarck u. a. Insbesondere hat auf die Gebildeten Goethe einen ungemessenen Einfluß ausgeübt. Was an ihm wirkt, ist in erster Linie die Vereinigung der Lebensfreude (memento vivere!) und des Optimismus, der fröhlich an das Gute im Menschen glaubt, mit tiefer Religiosität. Ihn ergänzend erscheint Bismarck als der Typus der zielbewußt und mit Erfolg schaffenden Manneskraft. Unsere Zeit hat gewiß einen starken Hang zum Vergnügen, aber es ist wohl auch nie so mit Anspannung aller Kräfte gearbeitet worden wie heute. Die Zeit ist aktiv gerichtet, nicht passiv. Auch die Empfindung für die Natur ist gesteigert, und die moderne Malerei

hat uns gelehrt, die höchste Schönheit nicht bloß im Hochgebirge oder am Weltmeer, sondern im Blatt, in der Wolke, im Fluten des Lichtes zu bewundern und zu genießen. So liegen unsere Arbeiten und Freuden zunächst im Diesseits. Für die offizielle Kirchenlehre aber, die sich auf dem starren Dualismus des Paulus aufbaut, ist *τὸ πολίτευμα ἡμῶν ἐν οὐρανοῖς*. Die Kirche hat keinen ernstlichen Versuch gemacht, sich mit den Anschauungen unserer klassischen Dichter und Denker, die überall im Volke leben, auseinanderzusetzen.

Die moderne Kultur hat uns ferner weitherziger gemacht. Wir haben durch Wissenschaft und persönlichen Verkehr andere Religionsformen, sowohl die der antiken Völker als die noch heute bestehenden Weltreligionen, genauer kennen und damit besser würdigen gelernt. Wir haben einen Zusammenhang der religiösen Bedürfnisse und Vorstellungen mit Boden, Rasse und Kulturstufe gefunden. Wenn das Judentum und Christentum in so enger Wechselwirkung mit anderen Religionen sich entwickelt haben, können diese doch nicht bloß ungöttlich sein. Der Gedanke widerstrebt uns, daß Gott ein Volk auserwählt und die anderen sich selbst überlassen haben sollte. Zeigt uns doch auch das Christentum, wie es sich geschichtlich darstellt, Nachtseiten genug! Es ist meines Wissens in diesen Tagen nirgend um der Religion willen England aus seinem Bündnis mit Japan ein ernster Vorwurf gemacht worden. Man denke dagegen nur an Luthers Behandlung 'des Türken'! Kurz: wir sehen in den Nichtchristen nicht mehr eine massa perditionis mit 'glänzenden Lastern', wie es die alte Dogmatik tut, wir glauben nicht mehr, daß per lapsum Adae humana natura et essentia totaliter corrupta est (Form. Conc.).

Noch schärfer aber und offenbarer ist der Gegensatz der heutigen Kultur zur kirchlichen Auffassung in der Wunderfrage und der Christologie. Unsere ganze Wissenschaft beruht auf der Voraussetzung von der Gesetzmäßigkeit der Naturvorgänge. Ist das Naturgesetz auch nichts weiter als die Formulierung eines regelmäßigen Zusammenhanges von Erscheinungen, womöglich eines, der sich in mathematischer Form aussprechen läßt, und sind uns auch viele solche Zusammenhänge unbekannt, so ist doch die Überzeugung, daß alle diese Vorgänge gesetzmäßig zusammenhängen, ein fester Bestandteil unserer Weltanschauung geworden. Für die Masse wurde diese naturgesetzliche Betrachtung vermittelt durch die Schriften von Büchner, Häckel und anderen. So mangelhaft und zum Teil geradezu kindlich in manchen dieser Schriften der erkenntnistheoretische Standpunkt ist, die buchstäbliche Auffassung der Schöpfungsgeschichte wurde durch sie definitiv zerstört. Ja man mag es beklagen oder nicht: durch die ganze naturwissenschaftliche Forschung ist den Erwachsenen im Durchschnitt der Glaube an einzelne wunderbare Ereignisse als 'Durchbrechungen des natürlichen Zusammenhanges' so völlig fremd geworden, daß er in absehbarer Zeit nicht wieder erweckt werden kann. Wer heute an die Wunder als solche Tatsachen glaubt, der tut es nicht, weil sie bezeugt sind und er dadurch seinen Glauben an Jesus stützen will, sondern er glaubt der Regel nach an die Wunder, weil er an Jesus glaubt. Ähnlich wie die alte

Theologie die Propheten benutzte, um die Messianität Jesu zu beweisen, während wir an die Propheten glauben um Jesu willen.

Und endlich die Christologie! Es ist ein schauerliches Kapitel in der Geschichte der Menschheit, das wir hier aufschlagen. Wie viel Schuld, Blut und Greuel knüpft sich an diese Lehren! Es wäre wahrlich nicht zu verwundern noch zu beklagen, wenn die Menschheit sich von diesen Streitigkeiten abwendet. Wir vermögen doch eigentlich alle gar nicht zu begreifen, was 'der richtige Glaube' über *ὁμοούσιος* und *ὁμοιούσιος*, über monophysitische und monotheletische Behauptungen mit der Seligkeit des Menschen zu tun haben soll. Auch eine Lehre wie die Luthers von der communicatio idiomatum mutet uns wie ein fremder Klang an, der zwar unser Ohr berührt, aber mit anderen Tönen sich nicht verbinden will. Wir sind bescheidener geworden; wir halten es für zwecklos, über solche im wahren Sinne metaphysische Fragen zu grübeln. Damit sind wenigstens weite Kreise auch toleranter geworden und haben sich von der falschen *ὀρθοδοξία* zur richtigen *πίστις* zurückgefunden. Aber auch inhaltlich zeigen sich Abweichungen des modernen Empfindens vom dogmatischen Christusbilde. Die Persönlichkeit Jesu bietet der Betrachtung zwei Seiten, eine göttliche und eine menschliche. Jene ist in der Auffassung Jesu als des Königs und Weltrichters früh in den Vordergrund getreten und herrscht das ganze Mittelalter hindurch. Erst im Gegensatz zu seiner religiösen Erziehung hat sich Luther die warme Menschlichkeit Jesu neu erobert. Aber er ist auf halbem Wege stehen geblieben. Die Zweinaturenlehre des griechischen Denkens verstehen wir überhaupt nicht, wie immer wieder die Debatte darüber zeigt. Man wäre in Laienkreisen vielfach geneigt, sich nach Harnacks Vorschlag für die Gottheit Jesu mit der Paulinischen Formel zu begnügen: Gott war in Christo. Dagegen verlangt unsere Zeit für ihre Nöte und Aufgaben nach dem Menschen Jesus, und zwar mehr noch nach dem tätigen und treibenden als nach dem leidenden und sich opfernden. Auch ist die Empfindung für das psychologisch Mögliche gestiegen. Man will sich nicht mit den ausgeklügelten Theologumena von der *κένωσις*, der *κτῆσις* ohne *χρῆσις* und dergleichen abfinden lassen, sondern fordert konkretes, verständliches Leben.

Alle diese Gedanken und Forderungen lehnte die Kirche stillschweigend oder ausdrücklich ab. Sie hatte sich im Besitze ihrer Lehre so sicher gewähnt. Man erinnerte sich nicht gern an die Keckheit, mit der Luther eine kanonische Schrift eine stroherne Epistel schalt, man redete nicht viel von den hellen, klaren Gründen der Vernunft, auf die er sich in Worms neben der Schrift berufen hatte; wenn Luther, durch dringlichere Not in Anspruch genommen, mitten in der Revision der Tradition Halt gemacht hatte, wollte man nicht sein Werk fortführen, sondern da stehen bleiben, wo er stand. Die Konkordienformel, die kein Mensch gründlich kannte, galt als Abschluß der dogmatischen Entwicklung, und trotz aller theoretischen Vorbehalte erschien die Lehre der Bekenntnisschriften im Grunde als eine und die allein selig machende. Wo es nicht anders ging, half man sich mit Umdeutungen, wie es die Juden mit dem Gesetz Moses' machten, wie es in der römischen Kirche

stets Brauch war und wie es überall der Fall sein muß, wo man eine fortschreitende Entwicklung an eine zeitlich bedingte Formel bindet. Gerade im Gegensatz zu diesen Bewegungen betonte die Kirche ihre Lehren und Ordnungen schroffer und härter.

Es sind zumeist sehr achtungswerte Motive gewesen, die zu diesem Verhalten führten. Man sah in jenen Äußerungen des modernen Zeitgeistes verneinende Elemente und verurteilte darnach das Ganze. Viele denken bei moderner Theologie immer noch an Strauß und Renan. Wie Luther sich von Zwingli schied, nicht wegen dieser oder jener Lehre, sondern weil er ihn in der Gesellschaft der Schwärmer kennen gelernt hatte und ihn ohne weiteres zu diesen rechnete, so ging es auch hier — man witterte überall Sozialdemokratie und Umsturz. Welche verhängnisvollen Folgen jene Trennung Luthers gehabt hat, wissen wir alle, und wir bedecken gerne jene traurigen Kämpfe des XVI. Jahrh. mit Schweigen: auch heute sind die zerstörenden Wirkungen jener kurzsichtigen und ängstlichen Kirchenpolitik nicht ausgeblieben. Es gab eine Zeit, wo jene Bewegung, weil sie von der Kirche zurückgestoßen war, zu dem zu werden drohte, was kirchliche Kreise fürchteten: zu einer christentum- und religionsfeindlichen. Aber auch hier hat sich das Wort unseres Herrn bewährt: der Mensch lebt nicht vom Brote allein. Gerade jene Kämpfe haben zur Wiederbelebung und Weckung des religiösen Sinnes geführt.

'Wir müssen elastischer und reicher werden', hat Harnack der heutigen Kirche zugerufen, und dies Wort trifft gerade so für die Schule zu. Täuschen wir uns doch nicht über den positiven Ertrag der paar Schulstunden, die wir im Fabrikbetrieb unserer großen Anstalten erteilen. Die religiöse Entwicklung der Jugend wird weit mehr als von unseren Bemühungen vom Elternhaus und der ganzen geistigen Atmosphäre abhängen, in der unsere Schüler aufwachsen. Es ist ein Irrtum gewesen, wenn die Kirche meinte, die neue Bewegung aus der Welt zu schaffen, indem sie sie ignorierte. Die höheren Schulen dürfen dies Beispiel nicht nachahmen. Kann die kirchliche Verkündigung zu ihrer Verteidigung wenigstens darauf hinweisen, daß ihr Zweck in erster Linie Erbauung und praktische Erziehung ist, daß ihre Zuhörerschaft den verschiedensten Bildungskreisen angehört und leicht eine Berücksichtigung des Neuen gerade die besten Kirchenbesucher verletzen könnte, so kann sich die Schule nicht damit decken. Die Knaben und Jünglinge sind gleich an Alter, Vorbildung und im ganzen auch in der sozialen Stellung des Elternhauses. Der Lehrer unterrichtet sie meist in mehreren Fächern oder wenigstens in der Religion mehrere Jahre. Er kann aus ihren Fragen und Antworten entnehmen, wie weit sie das sich geistig angeeignet haben, was er ihnen dargeboten hat, und sich so beständig ihrer Einsicht anschmiegen. Ist wirklich einmal ein Wort miß[illegible] so bleibt ihm immer die Möglichkeit der Korrektur. Damit [illegible] Schule die Gefahren, die doch manchen Geistlichen abhalten [illegible]nken Einlaß zu gewähren. Endlich: der Zweck der Unter[illegible]rschieden von dem der Kirche. Es wäre gewiß ein schlechter [illegible]er nicht im tiefsten Sinne des Wortes erbaute, und es ist auch

zu wünschen, daß aller Religionsunterricht das praktisch sittliche Leben läuternd in Zucht nimmt, aber diese Wirkungen liegen im Stoffe, die Schule will vor allem belehren. Nun widmet sich, wie oben gezeigt, jetzt eine reiche Literatur der schönen Aufgabe, die Schätze der Wissenschaft für die Laien in kleine Tagesmünze umzusetzen und so die religiöse Erziehung von Schule und Kirche fortzusetzen und zu ergänzen. Diese Literatur kommt auch unseren Schülern früher oder später zu Gesicht; und ich denke, wir können uns freuen, wenn sie derartige Schriften zur Hand nehmen. Es wäre wahrlich nicht der schlechteste Ertrag des Unterrichts, wenn in unseren Jünglingen ein solches Interesse wachgerufen wäre, daß sie nach ihrem Abgang von der Schule selbständig sich durch gute Literatur weiter unterrichteten. Von da wird dann der Übergang für den Studenten zu einem guten theologischen Kolleg allgemeinerer Art und zur Teilnahme am kirchlichen Leben sich leicht von selbst vollziehen.

Welche Gedanken über das Christentum ferner in der Masse unserer Gebildeten, d. h. in den Ständen heimisch sind, denen unsere Schüler angehören, habe ich oben zu skizzieren versucht. Schon die Gesetze der Association und der Einheit des geistigen Lebens fordern, daß wir an diese Gedanken anknüpfen, wenn unser Unterricht nicht isoliert im geistigen Leben stehen und daher machtlos sein soll. Wie weit man in der Berücksichtigung des Neuen zu gehen hat, dafür lassen sich einheitliche Normen nicht geben. Intellektuelle Wahrhaftigkeit ist das Lebenselement alles Unterrichts, vor allem dessen in der Religion, und so wird der Lehrer wie in jedem anderen Unterricht im einzelnen seine eigene wissenschaftliche Überzeugung zum Maßstab nehmen. Das führt natürlich hier so wenig zur Willkür wie sonst. Je mehr die Lehrer selbst in die neuere Theologie sich einarbeiten, je weiter die Wissenschaft fortschreitet, desto einheitlicher wird das Bild. Man sehe nur, zu wie einfachen Resultaten schließlich die früher so komplizierten Forschungen über unsere Evangelien als Quellen des Lebens Jesu geführt haben. Und individuelle Verschiedenheit schadet gar nichts, denn Religion läßt sich eben nicht als eine Summe von Lehren überliefern, sondern entzündet sich nur am persönlichen Leben. Für den Religionsunterricht wenigstens wird es doch wohl keiner als Ideal ansehen, daß zu der gleichen Stunde in der ganzen Monarchie dasselbe Kapitel des Römerbriefes nach demselben Handbuch unterrichtet werde. Verschiedenheit wird ja hier auch schon bedingt durch das Schülermaterial; der Großstädter will andere Kost als wer auf dem Lande aufgewachsen ist, der Rheinländer andere als der Ostpreuße. Das Leben ist immer mannigfaltig; wie weit gingen doch die Überzeugungen auseinander in der Zeit vor der Reformation und in dieser selbst, und wie rege war damals das religiöse Leben! Und anderseits: wie ehrwürdig klingt es, daß in der griechischen Kirche noch heute die alten Schriften des Johannes Damascenus in Geltung stehen und wie herrscht in der 'orthodoxen Kirche' so friedliche Einigkeit; aber dieser Frieden ist der Tod. Ihn allein haben wir zu fürchten, nicht das Streben und Ringen. Nur Kleinglaube kann hier für das Christentum fürchten. Wenn so für den Religionslehrer Freiheit gefordert wird, so ist diese gewißlich nicht identisch

mit Bequemlichkeit. Denn es ist wahrlich leichter, ein System von Lehren zu überliefern, dem die Kirche ihren Stempel aufgedrückt hat, als sich selbst den Weg zu suchen und im Geiste des echten Protestantismus die Last der Verantwortung seinem Gott gegenüber auf die eigenen Schultern zu nehmen. Unter diesen Umständen wäre es verkehrt, etwa den Staat anzurufen und Verordnungen und neue Lehrpläne zu verlangen; ich glaube vielmehr, daß die hier gestellte Aufgabe im wesentlichen durchaus im Rahmen des alten Lehrplanes lösbar ist. Es können hier natürlich nicht die Resultate der modernen Theologie an den einzelnen Erzählungen und Kapiteln nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule geprüft werden, aber ein paar Gesichtspunkte ergeben sich allerdings meines Erachtens aus dem, was oben ausgeführt ist. Ich bemerke jedoch ausdrücklich, daß damit keineswegs etwas absolut Neues gegeben werden soll, und daß es sich anderseits nur um allgemeine Richtlinien als solche handelt. Der gewissenhaften pädagogischen und religiösen Erwägung des einzelnen Lehrers bleibt es überlassen, wie weit er auf dieser Bahn gehen will.

I. Die Bibel ist nicht als dogmatisches Lehrbuch, sondern als Urkunde religiösen Lebens zu behandeln und demgemäß im Sinne der heutigen Wissenschaft zu interpretieren. Diese Forderung wird sich schon auf der Unterstufe und Mittelstufe, in die leider noch am wenigsten von dem neuen Hauch gedrungen ist, geltend machen. Es muß schon hier nur das gebaut werden, was nachher stehen bleiben kann. Dann wird in den oberen Klassen auch nicht einmal der Schein entstehen, als ob der Unterricht 'negativ' oder 'umstürzlerisch' wirkte. Für das A. T. bedeutet das vor allem: die Erzählungen z. B. von den Patriarchen, Moses, Saul, David dürfen nicht in der Beurteilung erscheinen, die ihnen die priesterliche Umarbeitung gegeben hat, sondern wie es unserem christlich gereiften Urteil entspricht. Baumgarten fragt mit vollem Recht: 'Immer noch schlachtet Elias auf Befehl Gottes die Baalspfaffen; wer stellt das offen als eine Wirkung des irrenden Gewissens der Juden hin? Abraham schreitet noch immer auf Befehl Gottes zur Opferung seines Kindes, Gott kommt noch immer in den Verdacht, solche Naturwidrigkeit zu fordern; wer stellt das deutlich als eine Nachwirkung der heidnischen Religionsstufe dar?' (Neue B. S. 23). Ähnliches gilt von den Geschichten von Jakob und Esau, von der 'Verbannung' der Kanaaniter und vielen anderen. Dubletten der Erzählung wie bei der Schöpfungsgeschichte, bei Samuels Verhalten gegenüber dem Verlangen nach einem König sind entweder zu tilgen oder als solche zu kennzeichnen, aber nicht zu verschleiern. In der Untersekunda wird man dann den Versuch zu machen haben, um die Propheten als Mittelpunkt eine Skizze der israelitischen Religionsentwicklung vorzuführen, und zwar über das Exil hinaus bis auf Herodes. Freilich sind die Schüler hier noch so wenig gereift, daß es ganz [illegible] [illegible]gänzung in der Oberprima nicht abgehen wird. — Für das N. T. [illegible] [illegible] Unter- und Mittelstufe die beiden wichtigsten Punkte Wun[illegible] [illegible] Christologie. Es muß schon hier klar werden, daß die Wund[illegible] [illegible]weck, sondern Mittel zum Zweck sind, und daß die [illegible] [illegible]griff des Wunders nicht kennt, da sie den des Natur-

gesetzes nicht hat. In der Persönlichkeit Jesu wird man auf dieser Stufe das im höchsten Sinne Menschliche in den Vordergrund stellen. Aus beiden Gründen empfiehlt es sich, die Erzählungen überwiegend den Synoptikern zu entnehmen und die des Johannesevangeliums mehr zurücktreten zu lassen als es gemeinhin geschieht. Oft wird in den 'biblischen Geschichten' aus beiden ein Konglomerat geschaffen, das überhaupt nie gelebt hat und nicht lebensfähig ist. In der Untersekunda wird nach dem Lehrplan das Leben Jesu nach einem synoptischen Evangelium behandelt. Da geht es ohne eine gewisse 'Quellenkritik', wenn man das großartig klingende Wort gebrauchen will, nicht ab. Man muß Rede stehn darüber, warum wir gerade ein synoptisches Evangelium zugrunde legen, warum die drei Evangelien synoptisch heißen, was man denn hier unter einem 'Leben Jesu' versteht, wie fern das von einer Biographie ist und sein muß. Man kann auch gar nicht umhin, die Seligpreisungen bei Matthäus und Lukas, das Vaterunser ebendaselbst, die Abendmahlsworte in ihren vier Fassungen und bei Luther, verschiedene Formen der Gleichnisse bei zwei oder drei Evangelisten zu vergleichen, etwa in der Art, wie es Weinel getan hat. So muß also über Art und Wert unserer Quellen unbedingt gesprochen werden. Am schwierigsten ist auf dieser Klassenstufe die Behandlung der Vorgeschichte und der Auferstehung; da muß dem einzelnen Freiheit gegeben werden. Zu verlangen ist nur, daß in beiden Fällen die Differenzen zwischen Matthaeus und Lukas nicht verschleiert, sondern ehrlich anerkannt werden, und daß die materialistische Vorstellung, zu der die 'Auferstehung des Fleisches' im Katechismus verleitet, abgewiesen wird. Zweckmäßig ist es, gerade für diesen schwierigen Punkt die tiefsinnige Antwort Jesu über den Gott der Lebendigen Mk. 12, 27 und die Gleichnisse des Paulus 1. Kor. 15, 35 ff. heranzuziehen.

Auf der Oberstufe kann man natürlich das Johannesevangelium nicht ganz entbehren, aber für unsere etwa 17jährigen Jünglinge ist doch nur wenig daraus fruchtbar zu machen, am besten die Einleitung, das Gespräch mit Nikodemus, mit der Samariterin, die Gleichnisse in Kap. 10, das Hohepriesterliche Gebet. Dabei wird das Evangelium nicht als Quelle für das Leben Jesu zu behandeln sein, sondern im Zusammenhang mit Paulinischer Theologie als Ausdruck der Vorstellungen über Jesus. Die Apostelgeschichte in der Oberstufe wird wohl nirgends ohne Kritik sowohl der Quellen als des Inhalts gelesen. Die erstere wird unbedingt durch die Paulinischen Briefe und den Wirbericht erfordert; eine Erzählung aber wie die vom Schatten des Petrus wird mancher am liebsten auslassen, besser ist es wohl gerade hier direkt ein Wort über die Übertreibungen des Wunderbaren zu sagen. Von den Paulinischen Briefen ist besonders der Römerbrief in der Schule viel behandelt und mißhandelt worden. Es fehlt ihm und ihm allein die persönliche Beziehung zum Adressaten. Gerade dies, was ihn der Schule weniger brauchbar machen sollte, empfahl ihn der kirchlichen Dogmatik. Hier schien wirklich ein Lehrbuch vorzuliegen, und so wurde denn disponiert, memoriert und theologische Termini interpretiert, als wenn Paulus ein Scholastiker gewesen wäre. Wir wissen heute, daß auch im

Römerbriefe die Gedankenfolge nicht auf einem logischen Gerippe beruht, daß auch Ausdrücke wie δικαιοσύνη θεοῦ nicht feste theologische Termini sind, sondern aus der fließenden Sprache geschöpft und je nach dem Zusammenhang zu interpretieren; kurz, uns ist der Römerbrief nicht als theologisches Handbuch wertvoll, sondern als Zeugnis tiefsten christlichen Empfindens und Denkens. Aber es ist nicht leicht, aus der theologischen Umhüllung den religiösen Kern herauszuschälen. Gewiß hat E. W. Mayer (in dem sehr interessanten Aufsatz über die Aufgaben der Dogmatik. Theol. Abh. f. H. J. Holtzmann. Tbg. 1902) recht mit der Forderung an die Dogmatik, die Rechtfertigungslehre des Paulus nicht einfach zu wiederholen, sondern das zugrunde liegende religiöse Erlebnis mit modernen Begriffen auszudrücken. Nur ist diese Aufgabe für die Schule fast unlösbar. Der Römerbrief ist für Männer geschrieben und in seinen Tiefen auch von den Erwachsenen nur wenigen zugänglich. Sein religiöser und pädagogischer Wert ist nicht von der Art, ihn zum Mittelpunkt der religiösen Unterweisung auf der abschließenden und deshalb wichtigsten Stufe zu machen.[1]) Da wir nicht Theologen, sondern Christen bilden wollen, so ist für uns in Paulus der gläubige Jünger des Herrn wichtiger als der spekulierende Theologe. Unter diesem Gesichtspunkt scheint mir für die Schule der Philipperbrief noch nicht genug gewürdigt zu werden: er ist am geeignetsten, die Persönlichkeit des Paulus auch unseren Schülern schon näher zu bringen und bis zu einem gewissen Grade verständlich zu machen, und von dem Feuer des weltüberwindenden Glaubens und der herzenbezwingenden Liebe, wie es hier lebt und webt, werden wohl auch lebendige Funken in die Seelen unserer Schüler fallen.

II. Die kirchlichen Symbole sind dogmengeschichtlich zu behandeln. Die Gründe sind mannigfaltiger Art. Nach der Form. Conc. gelten die Symbole nur testium loco und ostendunt, quomodo singulis temporibus sacrae litterae ... a doctoribus, qui tum vixerunt, intellectae et explicatae fuerint; iudex ist allein die heilige Schrift. Darnach ist es heute Pflicht der Schule offen anzuerkennen, daß nach dem heutigen Stande der Wissenschaft die von der Concordienformel vorausgesetzte Übereinstimmung der Dogmen mit dem Evangelium nicht vorhanden ist. Der falsche Begriff der ὀρθοδοξία im Athanasianum muß ausdrücklich gerügt werden. Man soll sich hier nicht mit halben Maßregeln behelfen. 'Ein neuer religiöser Gedanke, der an dem entscheidenden Punkte nicht radikal mit der Vergangenheit zu brechen und sich einen «Leib» nicht zu schaffen vermag, kann sich nicht behaupten und geht wieder unter. Es gibt kein konservativeres und zäheres Gebilde als eine verfaßte Religion' (Harnack, W. d. Chr. 110). Nun fühlen wir anderseits alle, daß eine direkte Polemik gegen die kirchlich gültige Lehre für niemand erfreulich und Schülern gegenüber nicht ohne Bedenken ist. Deshalb stelle man die Bekenntnisse dahin, wohin sie gehören, d. h. nicht in den systematischen Abschluß, wo ihnen leider auch die letzten Lehrpläne ihre Stelle geben, son-

---

[1]) Ähnlich urteilt z. B. auch Hupfeld: Der Römerbrief (in d. Hilfsmitteln f. d. R.-U.).

dern in den kirchengeschichtlichen Zusammenhang. Damit verschwindet jedes odium einer Polemik; sie werden vielmehr aus ihrer Zeit und für ihre Zeit begriffen und gewürdigt. Die Lehrpläne von 1891 forderten 'Glaubens- und Sittenlehre in Gestalt einer Erklärung der Artikel 1—16. 18. 20 der Conf. Aug.' Gegen diese Anordnung erhob sich nahezu einstimmiger Protest aus der Lehrerwelt. Die Conf. wurde mit vollem Recht als ungeeignet für eine solche Zusammenfassung erklärt, weil sie einmal kirchenpolitischen Charakter trägt und sodann das Wesen des Christentums, wie wir es heute verstehen, doch nicht klar zum Ausdruck bringt. Jene Bestimmung ist darauf gefallen. Das richtigste wäre nun, auch die Conf. Aug. der Kirchengeschichte einzufügen. Wenn man das aus praktischen Gründen nicht für durchführbar hält, so bleibt doch die Notwendigkeit, sie in geschichtlichem Sinne zu erklären. — Auf eben diese Behandlung der Symbole weisen pädagogische Erwägungen. Lessings Wort hat immer noch seine Richtigkeit: Der Besitz der Wahrheit macht ruhig, träge, stolz. Zeigen wir unseren Schülern, daß die Dogmen nur Versuche des menschlichen Geistes sind, die ewigen Geheimnisse der Religion zu fassen, daß keineswegs endgültige Lösungen gefunden sind, sondern es sich nur um Annäherungsversuche an die Wahrheit handelt, die in ihrem ganzen Umfange für Gott allein ist, so geben wir ihrem Willen und Interesse einen Impuls, der sie über die Schule hinaus leiten kann und wird. Denn auch die Religion macht keine Ausnahme von der menschlichen Natur, der das Wort des Weisen gilt: *πάντες οἱ ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει.*

III. Auf der Oberstufe ist ausdrücklich die Wunderfrage zu besprechen. Es ist absolut sicher, daß Zweifel betreffs der Wunder in den Herzen unserer Primaner meist schon vorhanden sind, oder, wo das etwa aus besonderen Gründen nicht der Fall sein sollte, bald durch Leben und Lektüre geweckt werden. Deshalb hat der Schüler ein Recht darauf, daß der Lehrer von diesen Dingen nicht schweigt und dadurch einen falschen Schein erregt, sondern offen darüber redet. Eine solche Besprechung muß zwischen zwei Klippen hindurchführen: sie darf den kindlichen Glauben nicht kränken, aber auch die nicht vom Christentum ausschließen, die diesen Glauben nicht haben und sich nicht geben können. Hat doch der Herr nicht die seine Jünger genannt, die an seine Wunder glauben oder Herr, Herr sagen, sondern die den Willen tun seines Vaters im Himmel. Es unterliegt keinem Zweifel, daß Jesus sich stets dagegen gewehrt hat, Zeichen zu tun, um diesem 'bösen' Geschlecht die Wahrheit seiner Lehre zu beweisen. Die Forschung wird bei den Wundern die theoretisch-wissenschaftliche Seite von der religiösen Betrachtung zu scheiden haben; für die Schule gilt es vor allem, den Wunderglauben zu prüfen auf seinen religiös-sittlichen Wert und ihm seine Stellung im Zusammenhang des christlichen Denkens anzuweisen. Unsere Anschauungen über das Wunderbare haben sich geändert und vertieft. 'Nicht im Gebiet der Natur', sagt Seeberg a. O. 50, 'ist die eigentliche Heimat des Wunderbaren, sondern in der Seele des Menschen.' Die Primaner kennen Lessings Auseinandersetzung im Nathan, und ich glaube, man wird gut tun, auch mit Lessing offen anzuerkennen, daß

niemals eine vereinzelte historische Tatsache so bewiesen werden kann, daß man daran, d. h. an ein Mehr oder Minder kritisch-historischer Einsicht, seiner Seele Seligkeit hängen kann. Dann aber wird man, wie Harnack in seinem gerade für unsere Frage lehrreichen Aufsatz: 'Christentum und Geschichte' (S. 16—20) so schön zeigt, von dem einzelnen aufsteigen zu der Persönlichkeit Jesu in ihrer wunderbaren Herrlichkeit, zu der Kraft, die von ihm ausgegangen ist durch die Jahrhunderte und die auch heute die Herzen bezwingt. 'Glaube und Frömmigkeit können ihre letzte Sicherheit nur dort haben, wo ihr Inhalt liegt. Ihr Inhalt ist Gott der Herr, ist die Zuversicht auf Jesus Christus, dessen Wort und Geist sich als die Kraft Gottes dem Herzen noch heute bezeugt.'[1])

IV. Aus demselben Grunde wie für die Wunder ist für die Christologie eine ausdrückliche Erörterung der schwebenden Zweifel und Probleme erforderlich. Diese an die kirchlichen Symbole anzulehnen, ist nicht zweckmäßig; dabei ist unehrliche Anpassung und Umdeutung oder direkte Abweisung nicht zu vermeiden; methodisch und wissenschaftlich richtiger ist es auch hier, historisch vorzugehen. Dabei bildet das Selbstzeugnis Jesu den festen Punkt. Gerade hier wird mit allem Ernst der geheimnisvolle Untergrund, das Mysterium in der Religion zu betonen sein und der Vorwitz der Jugend davor zu warnen, daß wir mehr wissen wollen als Jesus uns gesagt hat, und mit profaner Neugier in Tiefen dringen, die uns nach Gottes Willen verschlossen sind. Dabei ist der Sinn der Ausdrücke Menschensohn, Gottessohn, Messias zu entwickeln. Man wird dann herabsteigen zu dem Bilde, das sich die Urgemeinde, das sich Paulus und Johannes von ihrem Erlöser gemacht haben. Man wird im weiteren die verderbliche Umbildung, mit der der griechische philosophische Geist sich das Christentum aneignete, nicht verschweigen dürfen und sich selbst von dogmatisch-theologischer Spekulation freihalten.

In ähnlicher Weise wäre noch eine Reihe anderer Fragen zu besprechen; am wichtigsten sind vielleicht das Verhältnis des Evangeliums zu unserer Kultur und der Begriff der Offenbarung, mit dem in der religiösen Diskussion heute häufig so trauriger Mißbrauch getrieben wird. Doch es kam mir hier nirgend auf Vollständigkeit an, sondern nur auf die Richtung, in der wir unter den heutigen Verhältnissen für den einzelnen wie für die Gesamtheit diesen Unterricht am fruchtbarsten gestalten können. Hat er doch in dem Maße an Bedeutung gewonnen, in dem die kirchliche Unterweisung durch die Predigt verloren hat. Die Hauptsache wird aber sein, daß schon unsere Schüler die wahre Toleranz lernen, die der Heiland der Sünder und Zöllner uns vorgelebt hat, daß sie später als Männer die Blicke nicht richten auf das, was uns trennt, sondern was uns einigt. Hat doch der Herr selbst in seinem Gebet die Summe des Christentums gezogen — unendlich schöner und tiefer als wir Menschen es je vermögen.

[1]) Aus der reichen Literatur verweise ich besonders noch auf Harnack: W. d. Chr. und Otto: Leben und Wirken Jesu. Göttingen 1902.

LATEINISCHE ÜBUNGSBÜCHER FÜR DIE OBEREN KLASSEN

Von Ernst Haupt

An lateinischen Übungsbüchern für die unteren und auch für die mittleren Klassen ist kein Mangel; eine ziemliche Anzahl derselben habe ich seiner Zeit in diesen Blättern besprochen. Nicht so bedeutend ist die Auswahl an brauchbaren Übungsbüchern für die oberen Klassen. Die einen setzen zu viel grammatische, die anderen zu viel stilistische Kenntnisse voraus, und wieder andere lehnen sich zu eng an die lateinische Vorlage an.

Zu einem geringen Teile schließen sich die in den letzten Jahren erschienenen Übungsbücher für die oberen Klassen an solche für die unteren und mittleren an. So sind in den Jahrbüchern 1893, S. 617 ff. die Übungsbücher von Busch-Fries für Sexta bis Obertertia angezeigt worden. Inzwischen hat der leider zu früh verstorbene Professor Hermann Knauth in Halle das Buch für beide Sekunden weitergeführt. Es liegt zur Besprechung vor:

Busch-Fries, Lateinisches Übungsbuch. Fünfter Teil. Für Sekunda. Von Hermann Knauth. Erste Abteilung: Für Untersekunda. Zweite Abteilung: Für Obersekunda. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Beide Teile verraten in ihrer durchaus praktischen und geschickten Anlage den tüchtigen Schulmann.

Der erste, für Untersekunda bestimmte Teil, umfaßt 60 Abschnitte und wiederholt zunächst auf S. 1—12 die Kasuslehre in zusammenhängenden Erzählungen aus der ältesten römischen Geschichte, die sich inhaltlich an des Livius erstes und zweites Buch anschließen. Darauf folgen S. 13—37 zur Wiederholung der Moduslehre Stücke im Anschluß an Ciceros Rede De imperio Cn. Pompei. Den Schluß bilden auf S. 38—61 Übungsstücke im Anschluß an Ciceros Katilinarische Reden zu zusammenfassender Behandlung der Verbalsyntax mit überaus praktischen Vorübungen in sehr geschickt gewählten Einzelsätzen.

Die zusammenhängenden Stücke sind mit gutem Rechte nicht bloße Variationen des lateinischen Textes, so daß die Schüler über die Wahl des lateinischen Ausdrucks wohl öfter in Verlegenheit kommen werden. Um ihnen hier zu helfen, gibt der Verfasser zunächst eine Zusammenstellung der wichtigsten Phrasen nach den Gesichtspunkten: Leben und Tod, Tugenden und Fehler, Stimmungen und Leidenschaften, Unternehmung und Erfolg, Stand und Familie, Handel und Wandel, Staatsregierung, Parteileben, Rechtspflege, Heer-

wesen und Krieg; sodann auf S. 73—94 ein alphabetisches Wörterverzeichnis, das sehr geschickt geordnet ist und meines Erachtens ausreicht.

Auch die Anmerkungen unter dem Texte verdienen Lob; sie sind meist so gefaßt, daß sie das Nachdenken und die Selbsttätigkeit des Schülers anregen.

Der zweite, für Obersekunda bestimmte Teil behandelt die Stilistik. Dieselbe wird in fünfzig Paragraphen durchgenommen, welche statt zu Anfang des Buches auf S. 85—109 stehen, und zwar bespricht § 1—12 das Substantivum, § 13—24 das Adjektivum, § 25—31 das Pronomen, § 32—42 das Verbum, § 43—46 das Adverbium und § 47—50 die Negation.

Die dargebotenen Regeln beschränken sich auf die wichtigsten stilistischen Erscheinungen, sie sind scharf und bestimmt gefaßt und werden durch eine reiche Menge von trefflichen Beispielen erläutert. Leider sind diese zu klein und recht unpraktisch gedruckt; für eine zweite Auflage dürfte es sich sehr empfehlen, die Beispiele nicht nebeneinander, sondern untereinander zu setzen, und zwar links den deutschen, rechts den lateinischen Text.

Die gegebenen Regeln werden praktischerweise jedesmal zunächst durch Einzelsätze eingeübt. Nichtssagende und wertlose Beispiele sind glücklich vermieden, inhaltlich aber sind sie doch gar zu bunt durcheinander gewürfelt; eine Umstellung nach der geschichtlichen Reihenfolge würde ich sehr befürworten. Dagegen verdient die Zerlegung in kleinere Pensa vollste Anerkennung; so wird das Substantivum in vier Abschnitten durchgenommen, und zwar I. § 1—3, II. § 4—5, III. § 6—8 und IV. § 9—12. Darauf folgen sechs zusammenhängende Übungsstücke zur Wiederholung der Regeln über das Substantivum.

In dieser durchaus zu lobenden Weise wird das ganze Pensum in 53 Abschnitten eingeübt.

Die zusammenhängenden Stücke lehnen sich inhaltlich an Livius an. Mit großem Geschick und in trefflichem Deutsch, das zugleich ein gutes Latein ergibt, behandelt der Verfasser das große Drama des zweiten Punischen Krieges, indem er den Gang der Ereignisse bis zur Endkatastrophe verfolgt, wobei er die charakteristischen Wendepunkte scharf betont und zugleich einen Einblick in den Charakter der wichtigsten Persönlichkeiten zu bieten bemüht ist.

Die fünfzehn freien Aufgaben auf S. 72—84 schließen sich an den Jugurthinischen Krieg des Sallust an.

Die nötigen Vokabeln, Phrasen und Anleitungen findet der Schüler auch in diesem Teile als Anmerkungen unter dem Texte.

Ein praktisch angelegtes Wörterverzeichnis auf S. 110—128 bildet den Schluß des sehr empfehlenswerten Buches.

Von demselben Verfasser ist erschienen:

Knauth, Übungsstücke zum Übersetzen in das Lateinische für Abiturienten. Erster Teil: Deutscher Text. Zweiter Teil: Lateinische Übersetzung. Leipzig, Gustav Freytag.

Das vorliegende Buch bietet abweichend von anderen Hilfsmitteln neben dem deutschen Text eine lateinische Übersetzung und will durch diese Ein-

richtung zurückgebliebenen Primanern die Möglichkeit bieten, durch häusliche Arbeit ihr Wissen und Können zu fördern, indem sie ihre eigene mündliche oder schriftliche Übersetzung nachträglich vergleichen und berichtigen. Zu diesem Zwecke scheint es gern verwendet zu werden: es liegt bereits in vierter Auflage vor.

Die Stücke sind inhaltlich so gewählt, daß sie sich an die lateinische Klassenlektüre anschließen (Tacitus, Cicero, Horaz); doch sind zum Schlusse auch andere Themen behandelt worden, z. B. Achilles, Sokrates, Nikias, Alkibiades, Philipp; ferner über den Beifall der Welt, die Freundschaft, den Nutzen des Heeresdienstes, Kaiser Wilhelm I.

Berücksichtigt sind alle grammatischen Erscheinungen, wie sie in den Pensen der vorhergehenden Klassen vorkommen. Besonderes Lob verdienen wieder die Anmerkungen unter dem Texte, die in hohem Grade geeignet sind, das Nachdenken des Schülers anzuregen; sie verweisen vielfach auf den stilistischen Anhang S. 42—44, der häufiger vorkommende Erscheinungen hübsch zusammenfaßt, aber leider recht wenig übersichtlich gedruckt ist.

Ebenfalls mit lateinischer Übersetzung ist erschienen:

Lateinische Stilübungen für Oberklassen. Bearbeitet von Dr. Hermann Ludwig. Stuttgart, Bonz & Co.

Die hier veröffentlichten 140 lateinischen Stilübungen bestehen aus Prüfungsarbeiten, wie sie an den verschiedenartigsten Unterrichtsanstalten Württembergs vom Jahre 1874—1902 gegeben worden sind. Zum Vergleich sind einige Abituriententhemen von Gymnasien anderer Staaten beigegeben und zum Schluß drei Aufgaben aus philologischen Dienstprüfungen angefügt worden.

Die Aufgaben sind inhaltlich meist ganz frei gehalten und handeln über alles mögliche z. B. über Themistokles, Wallenstein, Milan von Serbien, Bazaines Flucht, des großen Kurfürsten maritime Pläne, den Gotthardtunnel, deutsche Kolonialpolitik, den Haager Friedenskongreß, den Burenkrieg, Soliman, Elisabeth und Maria Stuart, Intelligenz und Moral, Bismarcks Rücktritt, Schiller u. s. w.

Trotz der mehr oder weniger zahlreichen Anmerkungen auf S. 116—148 sind die Vorlagen recht schwierig und bedürfen, um der in dem zweiten Bande beigegebenen lateinischen Übersetzung zu entsprechen, oft einer recht einschneidenden Ummodelung. Überhaupt scheint in diesen Arbeiten mehr Wert auf Stilgewandtheit als auf grammatische Festigkeit gelegt zu werden.

Auf jeden Fall aber ist das Buch ein sehr interessanter und schätzenswerter Beitrag zur Geschichte des lateinischen Unterrichts.

Als Fortsetzung der lateinischen Übungsbücher von Brandt und Jonas ist erschienen:

Loeber, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Obersekunda und Prima. Leipzig, Gustav Freytag.

Das Bestreben des Verfassers ging dahin, Vorlagen zu bringen, welche die Kraft der Schüler zwar durchaus in Anspruch nehmen, aber nicht übersteigen. Dabei ist lobenswerterweise von leichteren Übungen zu schwereren fort-

geschritten worden; auch ist auf gutes Deutsch gehalten worden, doch scheint noch öfter das Lateinische durch.

Gemäß den Grundsätzen, die der Verfasser in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1898 in seinem Aufsatze: 'Was heißt im Anschluß an die Lektüre?' dargelegt hat, tragen die sechs Abschnitte des Buches die folgenden Überschriften: I = Stück 1—31 Aus der Zeit der Punischen Kriege; II = Stück 32—38 Aus der Zeit des Jugurthinischen Krieges; III = Stück 39—54 Aus dem letzten Jahrhundert der römischen Republik; IV = Stück 55—82 Aus der griechischen Geschichte; V = Stück 83—88 Wie sich die Dinge im Osten nach Alexanders des Großen Tode gestalteten; VI = Stück 89—111 Aus der Zeit des römischen Kaisertums. Daran schließt sich Stück 112 Etwas von Ciceros philosophischer Kritik; Stück 113—115 Über Ciceros Schrift von den Pflichten; Stück 116—123 Von den Gedichten des Horaz. Außer Cicero und Horaz ist besonders Tacitus herangezogen worden. Vielfach liegen die Geschichtswerke von Peter und Jäger zu Grunde.

Daß der Verfasser vor der Veröffentlichung seines Buches wenigstens einen großen Teil der Vorlagen von seinen Schülern hat übersetzen lassen, verdient Anerkennung und Nachahmung.

Auf S. 145—162 werden praktischerweise zu den einzelnen Stücken die nötigen Wörter und Wendungen angegeben. Außerdem werden die Schüler in den Vorlagen durch gesperrten Druck und durch Bemerkungen in Klammern auf die richtige Übersetzung hingewiesen.

Den Schluß des empfehlenswerten Buches bildet ein stilistischer Anhang von der Periodenbildung (Satzbau, Wortstellung, Satzbildung) und den einzelnen Wortarten (Substantivum, Adjektivum, Pronomen, Verbum). Leider ist dieser Anhang zu klein und recht wenig übersichtlich gedruckt, auch nicht in Paragraphen eingeteilt, so daß auf ihn in den Stücken hätte verwiesen werden können. In einer zweiten Auflage möchte dem abgeholfen werden; auch dürfte es sich empfehlen, die für Obersekunda bestimmten Stücke gesondert herauszugeben.

Für Sekunda und Prima ist ferner bestimmt:

Hammelrath und Stephan, Übungsstücke zum Übersetzen ins Lateinische für Sekunda und Prima im Anschluß an die Lektüre. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Die vorliegenden Übungsstücke lehnen sich in Bezug auf den Wortschatz eng an den Schriftsteller an, sind aber in Bezug auf Gedankengang, Satzbau und Konstruktion freier gestaltet, um dem Schüler hinreichende Gelegenheit zu selbständiger Denkarbeit zu bieten.

Die Verfasser sind beide mit Erfolg bemüht gewesen, ein einfaches, klares und gutes Deutsch zu schreiben und gleichzeitig eine echt lateinische Färbung der Übersetzungen zu erzielen, indem sie eine enge Verbindung der Sätze durch Relativa oder Konjunktionen, ferner Periodenbildung durch Gebrauch von Konjunktionalsätzen und Partizipialkonstruktionen in dem deutschen Texte selbst

nahe legten; doch hätten die darauf bezüglichen Angaben häufiger gemacht werden sollen.

Die Stücke sind zu mündlichen und schriftlichen Übersetzungen bestimmt und praktischerweise dem Umfange nach durchweg so bemessen, daß sie eine Stunde Arbeitszeit erfordern.

Von dem Anschluß an bestimmte Abschnitte der Grammatik haben die Verfasser abgesehen; doch ist dem Schüler reichliche Gelegenheit geboten, seine grammatischen Kenntnisse zu befestigen und zu erweitern.

Das erste Heft enthält auf 62 Seiten 72 Übungsstücke im Anschluß an Livius. Die einzelnen Nummern bilden hier lobenswerterweise für sich ein kleines Ganze: § 1 behandelt die Besiegung des Turnus im Anschluß an Livius I 1—3; § 2 Amulius im Anschluß an I 6—7 u. s. f. § 7—11 sind dem II. Buche entnommen, § 12—18 dem V., § 19—25 dem VIII., § 26—41 dem IX.; ferner § 42—44 dem XXI., § 45—51 dem XXII., § 52—66 dem XXIII. und § 67—72 dem XXIV. Stück 1—59, 61 und 65 sind von Hammelrath, die anderen von Stephan.

Das zweite Heft schließt sich an Cicero an und umfaßt 80 Seiten. Es bringt zunächst 24 Stücke im Anschluß an die erste Rede gegen Katilina und 16 Stücke im Anschluß an die vierte Rede. Es folgen 29 Stücke im Anschluß an die Rede über den Oberbefehl des Pompejus von Stephan. Den Schluß bilden 14 Übungsstücke von Hammelrath im Anschuß an die Rede für Milo.

Sehr ermüdend wirkt hier die Verfolgung der Ciceronianischen Reden von Paragraph zu Paragraph. Einer Bearbeitung, wie sie z. B. häufig Hemmerling bietet, würde ich sehr das Wort reden.

Das dritte Heft umfaßt 62 Seiten und enthält zunächst 14 Stücke im Anschluß an Sallust. Daran schließen sich 24 Stücke in Anlehnung an Tacitus' Agricola, Germania, Historien und Annalen. Den Schluß bilden wieder Übungsstücke im Anschluß an Cicero, die in das zweite Heft gehören, und zwar 11 Stücke zur Rede gegen Cäcilius und zur vierten und fünften Rede gegen Verres; ferner 18 Stücke zu den Briefen und endlich 2 Stücke zu den Offizien.

Das vierte Heft bringt auf 45 Seiten ein praktisch angelegtes, aber wenig übersichtlich gedrucktes Wörterverzeichnis. Dasselbe enthält die dem Schüler der oberen Klassen noch unbekannten oder doch seltener gebrauchten Wörter und Wendungen.

Schließlich liegt mir noch vor:

Schulze, Fünfzig Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für die Prima eines Gymnasiums. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Diese Aufgaben lehnen sich inhaltlich an Livius, Cicero (Pro Roscio, Pro Sestio, Tusculanae disputationes, Philippische Reden, Briefe), Cäsar, Horaz' Oden und Tacitus' Annalen an. Einige freiere Aufgaben sind im Anschluß an Peter, Geschichte Roms, und Gardthausen, Augustus und seine Zeit, ausgearbeitet worden.

Die freundliche Aufnahme, welche diese fünfzig Aufgaben gefunden haben,

hat den Verfasser veranlaßt, eine zweite Reihe zu veröffentlichen, die sich gleichfalls an die Lektüre des Livius, Cicero, Cäsar, Horaz, Tacitus und außerdem an Ovid anlehnen. Der Zahl 50 zuliebe sind verschiedene Stücke, namentlich die im Anschluß an Peter, Halm und Moritz Haupt viel zu umfangreich geworden. Für eine neue Auflage dürfte es sich sehr empfehlen, die betreffenden Aufgaben zu zerlegen und die zusammengehörigen Aufgaben beider Teile für sich zu veröffentlichen.

Der Inhalt der Stücke ist absichtlich nur der römischen Geschichte entnommen; Stoffe aus der griechischen oder der neueren Geschichte und philosophische Betrachtungen sind grundsätzlich vermieden worden. Das scheint mir doch viel zu weit zu gehen; ich verweise auf die Aufsätze von Vogel und von Steuding über das lateinische Skriptum in den Oberklassen der Gymnasien in diesen Jahrbüchern 1893 und 1894.

Im übrigen entlehnen die Stücke der Vorlage mehr den Inhalt als die Form und sind so gehalten, daß sie auch ohne Kenntnis des Originals übersetzt werden können. Sie entfernen sich dabei nicht allzuweit von der antiken Ausdrucksweise und bewegen sich in Wendungen, wie sie dem Primaner von der Lektüre her vertraut sind. Doch ist eine zu wörtliche Anlehnung an den lateinischen Text mit Recht vermieden worden.

Auch in Hinsicht auf das grammatische Wissen unserer Schüler halten die vorliegenden Aufgaben die richtige Mitte ein. In den stilistischen Anforderungen hat sich der Verfasser zunächst an Berger-Müller angeschlossen, dann aber selbst ein

Phraseologisches Wörterverzeichnis nebst stilistischen Bemerkungen zu den fünfzig Aufgaben (Erste und zweite Reihe)

herausgegeben.

Das phraseologische Wörterverzeichnis von 'das Lager abbrechen' bis 'ein zweiter Brennus' finde ich gut und praktisch; doch möchte das nun folgende einfache Wörterverzeichnis von 'abschwenken wohin' bis 'zurückverschlagen' dem vorhergehenden einverleibt werden.

Auf S. 37 folgt ein kurzes alphabetisches Verzeichnis der Synonyma, auf S. 41—48 stilistische Bemerkungen, die leider recht unübersichtlich gedruckt sind.

ZUR SCHULGEOGRAPHIE

Von Walther Ruge

Gruber, Chr., Geographie als Bildungsfach. Leipzig, B. G. Teubner 1904. 156 S. 8°.

Wenn man diesen Titel liest, erwartet man ein Buch ähnlichen Inhalts wie ihn der hübsche Vortrag von R. Lehmann über den Bildungswert der Erdkunde bringt. Diese Voraussetzung trifft aber nicht zu; denn ein großer Teil des Buches ist rein historisch, und auch von dem, was den gegenwärtigen Stand der Schulgeographie betrifft, steht manches nur in lockerem Zusammenhang mit dem Thema des Titels. Aber das ist ja schließlich eine Äußerlichkeit, der Inhalt ist die Hauptsache, und der ist gut. Vor allem merkt man, daß der Verfasser ein tüchtiger Geograph ist, der das Heil nicht in allen möglichen pädagogischen Finessen, sondern in wissenschaftlicher Vorbildung des Lehrers und in wissenschaftlicher Behandlung des Stoffes sucht. Wissenschaftlich natürlich, soweit es bei dem Auffassungsvermögen der Schüler möglich ist. Man darf es dem Verfasser auch nicht zum Vorwurf machen, wenn er sehr oft betont, daß die und jene Frage nach den höheren Klassen gehört, obgleich es ja gegenwärtig, mit wenigen Ausnahmen, noch keinen geographischen Unterricht in den oberen Klassen gibt. Denn er vertritt, wie so viele, die Meinung, daß dieses Fach eben bis obenhin fortgeführt werden muß, und deshalb zeigt er, wie es dort behandelt werden kann, wenn es geistbildend wirken soll. Aber manche Frage der Anthropogeographie und der Geomorphologie, bei der die Schüler zum Denken angeleitet werden, kann schon auf der Unterstufe mit vorgebracht werden, Lehmann hat in seinem oben genannten Vortrag eine ganze Reihe von guten Beispielen zusammengestellt. Und es kommt auch vor, daß die Schüler, einmal aufmerksam gemacht, weiter denken. So besinne ich mich z. B. auf einen Fall, wo ich von dem Weiterwachsen des Po-Deltas gesprochen hatte. Die Erklärung, woher die Erdmassen kämen, die es aufschütten, war, mit Hilfe einiger anleitender Fragen, von den Jungen selbst gefunden worden. Da meldete sich zum Schluß einer und sagte etwas zweifelnd: 'Da werden ja die Alpen einmal ganz abgetragen werden.' Er war also selbständig zu der Erkenntnis vorgedrungen, daß die fortgesetzte Abtragungsarbeit endlich auch den höchsten Gebirgen gefährlich wird. Ich muß sagen, daß mir ein solcher Einblick viel wertvoller scheint, als wenn der Junge alle Teile und Gruppen der Alpen mit Namen und Höhen gewußt hätte. Gruber gibt verschiedene Beispiele von vertiefender Behandlung geographischer Fragen; er betont aber ganz

[illegible] Für die Leitfäden in Zoologie und Botanik, die er als nachahmenswerte Beispiele anführt, ist es leichter, gute Abbildungen zu schaffen, weil da kleinere Objekte zur Darstellung gebracht werden. Bei der Frage nach den geographischen Schilderungen, die man den Schülern zugänglich machen soll, hebt Gruber mit Recht hervor, daß man sich dabei nicht auf die spezifisch geographische Literatur beschränken soll, und führt als Beispiel H. Allmers mit seinen Schilderungen des Marschlandes, des Küstengebietes an. Damit hat er ganz das Rechte getroffen; man könnte sogar an Frenssen denken. Denn man mag über dessen Werke sonst urteilen, wie man will, das muß man zugeben, daß er die Naturschilderung in vollendeter Weise versteht. Gruber ist endlich auch Anhänger der Schulreisen; hierüber werde ich noch bei dem Buch von Trunk sprechen. Das aber gebe ich zu, daß, wenn sie gemacht werden, bei der Gelegenheit am besten die Schüler in die Benutzung der topographischen Karten eingeführt werden können, und daß es sich hinterher sicher lohnt, freie Vorträge darüber halten zu lassen. Denn da diese Ausflüge zum ausgesprochenen Zweck der Belehrung unternommen worden sind, soll sich dann auch noch die Arbeit der Schüler daran anschließen; bei den gewöhn[illegible]hulspaziergängen habe ich es dagegen immer als eine gewisse Grau[illegible] empfunden, wenn sie nachträglich zum Thema einer Arbeit gemacht [illegible]

[illegible]g man nun Grubers Ansichten teilen oder von ihnen abweichen, das [illegible] der, der das Buch liest, zugeben, daß der Verfasser von Begeisterung

für sein Fach erfüllt ist. Das ist die Vorbedingung für den Erfolg im Unterricht. Wird es einmal so weit kommen, daß die Geographie auch in die Oberklassen als selbständiges Fach eingelassen wird? Θεῶν ἐν γούνασι κεῖται!

Trunk, H., Die Anschaulichkeit des Geographischen Unterrichtes. Vierte gänzlich umgearbeitete Auflage. Wien und Leipzig, C. Graeser und B. G. Teubner 1902. 252 S. 8°.

Der Hauptwert des Buches liegt in der vollständigen Zusammenfassung und Besprechung aller der Hilfsmittel, die dem geographischen Unterricht zur Verfügung stehen, sowohl der eigentlichen Anschauungsmittel als auch der methodischen Hilfsmittel, wozu Tr. das Kartenzeichnen, die Vergleichung, die Schilderung, Erklärung und das Lehrbuch rechnet. Das Buch ist, wie Tr. in der Vorrede sagt, mit Absicht in einer gewissen ausführlichen Breite geschrieben, hier und da vielleicht etwas zu breit, wo es sich um Erklärungen elementarer Art handelt, aber im großen und ganzen betrachte ich diese Darstellungsart als einen Vorteil, weil sie die Lektüre erleichtert und angenehm macht. Trotzdem hätte ich an einigen Stellen gern eine größere Ausführlichkeit gesehen, z. B. auf S. 63 ff., wo eine Inhaltsangabe der verschiedenen Sammlungen von Wandbildern sehr erwünscht wäre. Denn so muß man erst Buchhändlerkataloge zusammensuchen, um sich darüber zu orientieren, welche Gegenden in den verschiedenen Serien dargestellt sind. Durch diese Aufzählungen wäre allerdings ziemlich viel Raum beansprucht worden, aber da hätte lieber an anderer Stelle gespart werden können.

Der Hauptteil des Buches ist den Anschauungsmitteln gewidmet; es werden nacheinander behandelt die Hilfsmittel der unmittelbaren Anschauung, nämlich Heimatkunde, Schulwanderungen und Reisen, Naturalien u. s. w., dann das Relief, das Bild, die Landkarte und die Hilfen für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Dabei führt der Verfasser für jeden Punkt die Meinungen für und wider vor, vielfach in längeren, wörtlichen Zitaten, ehe er zum Schluß seine eigene angibt. Reichhaltige Literaturnachweise ermöglichen ein tieferes Eindringen. Wie schon die obige Inhaltsangabe zeigt, werden alle einschlägigen Fragen behandelt, in den meisten Fällen muß man mit dem Verfasser übereinstimmen, aber hier und da kann ich ihm nicht folgen.

Der Verfasser ist ein großer Freund von Schulwanderungen und Reisen, auf denen die geographische Anschauung erweitert werden soll. In der Theorie gebe ich den Nutzen solcher Unternehmungen gern zu, wenn mir auch die Äußerung von Salzmann, die Trunk anführt, übertrieben erscheint: 'Ich begreife nicht, wie es möglich sein sollte, daß sich die Schüler ohne Reisen bei der Geographie etwas Rechtes denken sollen.' Denn selbst durch Schulreisen kann man die Schüler nur mit einem kleinen Gebiet und nicht mit allen typischen Formen bekannt machen, also auch dann wird der Punkt kommen, wo die eigene Anschauung fehlt; der Moment tritt nur etwas später ein. Und dann sollen sich die Schüler von dem anderen eine falsche Darstellung bilden? Das halte ich, wie gesagt, für übertrieben, aber den Nutzen von Reisen will ich

durchaus nicht leugnen. Nur scheint mir die Sache in der Praxis ihre Bedenken zu haben: Abhängigkeit vom Wetter, Störung des regelmäßigen Unterrichts, da man die Ausflüge nicht auf einen schulfreien Nachmittag legen kann, u. s. w. Aber zugegeben, daß sich diese Schwierigkeiten heben lassen, und zwar um so leichter, je kleiner die Stadt ist; ein Punkt bleibt noch zu berücksichtigen, den Trunk gar nicht erwähnt: das ist die Geldfrage. Solche Reisen haben für den Unterricht natürlich nur dann wirklichen Wert, wenn alle Schüler mitmachen, nur dann darf im Unterricht darauf zurückgegriffen werden. Aber wer steht dafür, daß die Eltern aller Schüler die immerhin ansehnlichen Ausgaben bestreiten können oder wollen? Kann man es ja doch immer wieder erleben, daß für manche die Extraausgabe von 2,50—3 Mk. für den eintägigen Spaziergang zu viel ist! Im vorigen Sommer äußerte sich in diesem Sinne über Schülerreisen mir gegenüber ein Vater, dem, obgleich er offenbar ganz gut situiert war, die Sache zu teuer geworden war, und der deshalb seinen Jungen zurückbehalten hatte. Nun war es mir sehr interessant, bei Trunk gerade die betreffende Gegend unter denen genannt zu sehen, wo man sich seitens der Lehrer mit besonderem Nachdruck für die Schülerreisen ausgesprochen hat.

Bei den Reliefs verlangt Trunk durchaus richtigerweise solche, die ohne Überhöhung gemacht sind. Damit ist deren Verwendung naturgemäß auf kleine Gebiete mit starken Höhenunterschieden beschränkt, z. B. auf die Darstellung irgend einer Gebirgslandschaft. Auch die Forderungen, die er an die Wandbilder stellt, sind völlig zu billigen. Sie sollen gut ausgeführt und zweckmäßig ausgewählt sein, zutreffend in Farbe und Form. Vor allem in der Farbe wird diese Forderung noch von vielen Bildern nicht erfüllt, so z. B. von den sogenannten Photokols. In dem Abschnitt über den Atlas stellt Trunk den Satz auf: Atlaseinheit ist die Grundbedingung für einen erfolgreichen geographischen Unterricht. Da geht er doch wohl zu weit. Für die ersten Anfänge mag man ihm das zugeben, wenn es sich um die Einführung in das Kartenverständnis u. s. w. handelt, wo also an einer bestimmten Karte etwas erklärt werden soll. Auf einer höheren Stufe aber, schon in den untersten Klassen des Gymnasiums, ist eine solche Übereinstimmung zwar wünschenswert, aber nicht absolut nötig. Deswegen wird man bei Neuanschaffungen einen Atlas vorschreiben, daneben aber Schülern, die ihn aus irgend einem Grunde nicht haben, etwa weil sie von einer fremden Schule kommen, die Benutzung eines anderen erlauben. Sind doch selbst bei Benutzung des gleichen Atlas Verschiedenheiten nicht immer zu vermeiden, da die neueren Auflagen öfters stark differieren. — Auch dem Lehrer wird man nicht zumuten können, sich aller paar Jahre einen neuen Atlas zu kaufen, da dieser oft ziemlich teuer ist. Und es ist doch nicht jedermanns Geschmack, sich von der Verlagsbuchhandlung ein Freiexemplar zu erbitten. Verschiedene Lehr- und Lesebücher kann man allerdings nicht nebeneinander in der Klasse gebrauchen; bei den Atlanten ist's immerhin möglich.

Die Zahlen, die im Hilfsbuch enthalten sind, sollen abgerundet sein (S. 232):

dem wird man in der Hauptsache zustimmen, nur könnte man hier und da, z. B. bei Berghöhen in Deutschland, bis in die Einer genau sein, damit eine genaue Vergleichung möglich ist. Es steht ja jeder Zeit in der Hand des Lehrers, Abänderungen vorzunehmen. So finde ich es z. B. nicht richtig, die beiden höchsten Gipfel des Böhmer Waldes, Rachel und Arber, mit dem gleichen Wert von 1450 m anzusetzen. Aber beim Flächeninhalt der Länder soll man ja abrunden, darin muß man dem Verfasser recht geben. Allerdings ist das Beispiel, das er anführt, nicht sehr glücklich gewählt; denn die genaue Zahl für Europa, die er angibt, 9902149 qkm, ist in den letzten Stellen naturgemäß so unsicher, daß die abgerundete Zahl viel richtiger ist.

Man sieht aus dem Buch von Trunk, ein wie reiches Material jetzt für den Geographieunterricht zur Verfügung steht; eine Schwierigkeit bleibt nur immer noch bestehen, an die Trunk auch nebenbei mal mit denkt. Viele von den Sachen werden nicht oder nur ungern zur Ansicht verschickt, so daß man die Katze im Sack kaufen muß. Dem wäre am besten abzuhelfen, wenn in verschiedenen großen Städten permanente Lehrmittelausstellungen geschaffen würden, die in möglichster Vollständigkeit alles zusammenbrächten, was sich irgend wie auf den Geographieunterricht bezieht, Reliefs, Bilder, Karten, Atlanten und Schulbücher, und in denen man sich dann eingehend orientieren könnte, ehe man etwas kaufte. Die Kosten würden schließlich gar nicht so groß sein, weil die Firmen in ihrem eigenen Interesse durch Überlassung von Freiexemplaren dafür sorgen würden, daß ihre Artikel in der Ausstellung vertreten wären. Anfänge zu solchen Sammlungen gibt es hier und da, aber eine, die Vollständigkeit anstrebte, soviel ich weiß, noch nicht.

Auf das Kartenzeichen, das Vorlesen ausgewählter Stücke u. s. w. kann ich nicht mehr eingehen; ich kann nur jedem, der sich über irgend eine einschlägige Frage orientieren will, raten, zu dem Buche zu greifen; er wird sicher finden, was er sucht.

Itschner, H., Lehrproben zur Länderkunde von Europa. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1904. 277 S. 8⁰.

Itschner verwirft den bisher allgemein üblichen Gang geographischer Beschreibung, nach Lage, Grenzen, Größe, Einteilung, Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Klima, Erwerbszweigen und Siedelungskunde, er will diese 'unerträglich sklavische, geisttötende Ordnung' vernichten; der Stoff soll vielmehr zu einem Hauptpunkt, zu dem für das betreffende Land besonders Charakteristischen in Beziehung gesetzt werden (S. 21). Durch die geschickte Wahl dieses Punktes soll im Schüler ein starkes Interesse geweckt, durch dialektische, nicht etwa erzählende Behandlung soll dann der Stoff verarbeitet werden. Im Anschluß daran werden Aufgaben gestellt, bei deren Lösung die Schüler zeigen sollen, ob sie die Sache verstanden haben. Das ist in einfachen Worten das Lehrverfahren, wie es I. haben will, und wie er es auf den einleitenden Seiten auseinandersetzt. Allerdings ist seine Ausdrucksweise etwas verschroben und überschwenglich und liebt es, einfache Dinge in philosophisch dunkler Weise

auszudrücken. Die gestaltende Kraft soll der Lehrer im Schüler wecken, dazu ist aber nötig 'nicht ein Schauen, das kaum die Gehirnzelle erregt, und würde es auch in seinen Erinnerungszeichen vielleicht einmal vom Strom der Assoziation ergriffen und ans Ufer des Bewußtseins gespült: förmlich ein Hineinschlingen der Erscheinungen in den Herzpunkt der Seele, das ist's, was gestaltende Kraft gebärt' (S. 5). Das ist nur eine Probe. Immerhin kommt man darüber hinweg und dringt durch diese stellenweise wenig schmackhafte Hülle zu dem Kern vor. Dann freut man sich der ehrlichen Begeisterung, mit der die Frage behandelt wird; man trifft auf manche Bemerkung, die man billigen kann; so z. B., wenn er vom Geographielehrer verlangt: 'Er studiere den Stoff; allseitig, tiefeindringend' (S. 10). In den Lehrproben selbst wird die Selbsttätigkeit der Schüler ganz außerordentlich angeregt.

Aber trotz dieser Vorzüge des Buches, wozu ich auch noch die Originalität der Behandlung der Länderkunde rechnen möchte, kann ich das Buch nicht empfehlen; ich muß es ablehnen sowohl wegen der Ausführung als auch wegen des ihm zugrunde liegenden Gedankens. Das Ganze ist in einer unerträglich weitschweifigen Art geschrieben. Es genügte vollkommen, wenn an einem Beispiel die Methode gezeigt, sonst nur die Disposition gegeben würde. Was hat es für einen Zweck, alle Länderbesprechung in Frage und Antwort durchzugehen? I. sagt ja selbst, daß man am Schreibtisch nur 'die festgefügte Komposition des Stoffes' geben, das andere, also die eigentliche Verarbeitung, nur im lebendigen Verkehr mit dem Schüler werden kann (S. 15). Wozu müssen wir in 17 Abschnitten ausführlich lesen, wie die einzelnen Länder in der Mannheimer Volksschule behandelt worden sind? Bei jeder Wiederholung wird die Sache doch immer wieder anders ausfallen; denn Schüler sind keine Maschinen, daß man ihre Antworten mit völliger Sicherheit vorausberechnen könnte! I. hat überall absichtlich den Lokalton beibehalten, und man erkennt daraus, mit welchem Geschick er die Verhältnisse der nächsten Umgebung benutzt, um Fremdes anschaulich zu machen. Nur hätte er hier und da manches unterdrücken können, was wirklich nicht gedruckt zu werden brauchte; so sagt z. B., wo die Rede von Franzbranntwein ist (S. 124), eine Schülerin: 'man braucht ihn zum Einreiben; dann brennt er auf der Haut. Meine Mutter reibt sich gern das Kreuz damit ein'. Das ist nach meinem Geschmack zu viel Lokalton. Das Buch hätte ganz gut auf $^1/_4$—$^1/_3$ seines Umfanges reduziert werden können, ohne daß man etwas Wesentliches verloren hätte.

Die einzelnen Länder werden ganz anders behandelt als in den üblichen Lehrbüchern, daher hat sich der Verfasser seinen Stoff selbst zusammenbringen und verarbeiten müssen. Er bringt vieles, was man sonst nicht findet, und da ist die Gefahr natürlich groß, daß er Falsches bringt; viel größer als bei dem normalen Stoff, der immer und immer wieder von vielen durchgearbeitet wird. Und auch da noch laufen genug Fehler mit unter; denn das ist ja für den Geographielehrer mit die schwerste Aufgabe, sich immer auf dem Laufenden zu erhalten. I. arbeitet viel mit Zahlen, über Bevölkerungs- und Ländergrößen, Einfuhr, Ausfuhr u. s. w. Über die Bedeutung und Verwendung der

Zahl im Unterricht spricht er sich sehr richtig S. 18 aus: 'Zahlen haben nur Vergleichswert.' Deshalb läßt er sie von seinen Schülerinnen immer zu vergleichenden Berechnungen verwenden. Dabei sind ihm aber einige Fehler untergelaufen. Bei einer Ernte von 30 Mill. hl Wein in Spanien kommt auf den Kopf bei 20 Mill. Einwohnern 1,5 hl, nicht 15 hl, wie es auf S. 98 angegeben und für die weitere Rechnung verwendet wird. Schlimmer ist der Fehler bei der Berechnung des Verhältnisses zwischen der Länge des Eisenbahnnetzes und der Größe des Landes (S. 154 und dann öfter verwendet). Danach soll auf einen qkm in Belgien 18,4 km, in England 10,8 km, in Deutschland 8,2 km Eisenbahnstrecke kommen. Nach den mir zur Verfügung stehenden Zahlen aus Hübners Tabellen stimmt es ungefähr, wenn man überall das Komma zwei Stellen nach links rückt. Wären die Zahlen richtig, so wäre z. B. Belgien von Eisenbahnlinien im Abstand von 50—60 m wie liniert.

Wenig zuverlässig sind die Etymologien. Rigi wird als Regina montium erklärt (S. 31), Egli sagt in seinen Nomina geographica dazu: 'Man durfte es als eine bloße Spielerei betrachten, wenn der Humanist Alb. v. Bonstette in seiner 1478 geschriebenen Descr. Helv. an Regina Montium dachte.' Der Tajo soll seinen Namen nach den Felsen und Stromschnellen in seinem Flußbett haben (S. 106). Es ist schade, daß nicht genauer dargelegt ist, wie so durch den Namen Tajo etwas derartiges ausgedrückt werden kann. Warum wird die Bezeichnung Ile de France (S. 118) nicht in der ganz natürlichen Weise erklärt? Auch sonstige Unrichtigkeiten finden sich. Es erweckt doch eine falsche Vorstellung, wenn es von den Süditalienern heißt (S. 82), daß sie die größte Zeit des Jahres im Freien unter irgend einem Busch übernachten. Die Römer nannten das Kolosseum (S. 86) Amphitheatrum Flavium. Die Gondolieri in Venedig lenken ihre Gondeln mit einem Ruder, nicht mit einer Stange (S. 87), darin zeigt sich gerade ihre außerordentliche Geschicklichkeit. Das Märchen von den Räuberbanden in den Abruzzen sollte allmählich verschwinden, mindestens nicht in der Fassung auftreten (S. 88): 'in den Abruzzen besonders werden die Reisenden von Räuberbanden angefallen. Zwar ist es in der letzten Zeit besser geworden, weil auch die meisten Reisenden die Eisenbahn benutzen'. Die Hälfte von Andalusien ist kahl und unbewohnt; es ist nicht richtig, daß ganz Andalusien von Gärten bedeckt ist (S. 100). Kolumbus ist von Palos am Rio Tinto, nicht von Cadix ausgefahren (S. 101). Die Landes südlich von Bordeaux werden folgendermaßen beschrieben (S. 125): 'Aber trotzdem (daß es aufgeforstet wird) ist es ein armseliges Land, nur von wenigen Hirten bewohnt, die auf Stelzen durch das Land stampfen. Ihre Schafe begnügen sich mit dem spärlichen Heidekraut.' Man vergleiche damit die Stelle aus La France von Camena d'Almeida, Paris 1898, S. 396: *Peu à peu les Landes perdent leur aspect classique de désolation; le berger juché sur des échasses ne s'y rencontre plus guère, car les marais qui imposaient ce mode de locomotion ont disparu. Des troupeaux de vaches ont remplacé les troupeaux de moutons, l'on commence à élever des chevaux* ... Von den Türken wird erzählt, daß jeder ein paar Frauen hat (S. 252). Das trifft absolut nicht zu; denn

auch in der Türkei kostet ein Haushalt Geld, und nur die Reichsten sind in der Lage einen mehrfachen Haushalt bestreiten zu können.

Doch genug damit. Alle bisher hervorgehobenen Fehler lassen sich beseitigen; die Hauptsache aber ist, daß das ganze Prinzip unannehmbar bleibt. Der Lehrer soll erkennen, in welchen Brennpunkten sich die Lebenserscheinungen eines Landes potenzieren (S. 6), ihren Gründen nachgehen und mit Hilfe dieser Erkenntnis den Charakter eines Landes umreißen (S. 14). Dagegen muß man zuerst die Erwägung geltend machen, daß es nur bei wenigen Ländern eine Lebensäußerung geben wird, die alle anderen so völlig überragt, daß diese neben ihr verschwinden. Diese anderen kommen dann eben zu kurz. Bezeichnend dafür ist, daß diejenige Lehrprobe, die am besten den Charakter des Landes zeigt, die von Dänemark ist. Hier ist das Thema: 'Ein Land mit einer großen Bauernuniversität' (S. 193). Hier ließen sich wirklich die Hauptsachen mit diesem Grundgedanken zwanglos verbinden. In den weitaus meisten Fällen aber paßt es nicht. Das gibt der Verfasser auch selbst unwillkürlich manchmal zu; so z. B. werden für die Behandlung von Böhmen zwei Probleme statuiert: 'Warum Friedrich V. Böhmen hätte verteidigen sollen' (S. 230), und: 'Warum dem Kaiser Böhmen heute noch so wertvoll ist' (S. 233). Bei den Niederlanden lautet das Thema: 'Ein Land, dessen Bewohner dagegen kämpfen, daß es nicht Meer wird' (S. 136). Die Behandlung zerfällt dann aber in zwei Teile: A. Das Meer als Feind, B. Das Meer als Freund! Ebenso ist es bei der Iberischen Halbinsel, für die als Problem aufgestellt ist: 'Wir wollen von einem Weinland reden.' Unterabteilungen sind da: 1. Gegenden mit viel Wein, 2. Gegenden ohne Weinbau. Daran schließen sich dann noch 'Beziehungen zwischen den Landesteilen' in mehreren Abschnitten. Es ist eben unmöglich alle Beziehungen, Verhältnisse und Zustände eines Landes von einem einzigen Gesichtspunkt aus zu betrachten und miteinander zu verbinden. Entweder wird die Behandlung unvollständig oder gezwungen.

Ich nenne noch ein paar von den Problemen, die als Leitpunkte an die Spitze der einzelnen Kapitel treten. 'Warum so viele Italiener zu uns kommen.' 'Wir wollen das Land der Weltausstellungen kennen lernen' (Frankreich). 'Das Land der Lokomotiven' (Belgien). 'Das Land, das die größte Flotte hat' (England). 'Das Land, aus welchem die Sage von den Göttern stammt' (Skandinavien). 'Vom «kranken Mann» Europas' (Balkanhalbinsel). Diese Sätze zeigen, daß die Berücksichtigung der menschlichen Verhältnisse vorwiegt; der Mensch und seine Betätigungen sind die Hauptsache, die natürliche Beschaffenheit des Landes kommt erst in zweiter Linie. Und das ist nicht richtig, denn wenn man auch der Geographie nicht den Charakter einer reinen Naturwissenschaft geben will, so viel ist doch sicher, daß sie in erster Linie von der Natur, vom Boden ausgehen muß und dann erst den Menschen in seinen Beziehungen dazu betrachten darf. Was Itschner in seiner Länderkunde von Europa bringt, ist zum guten Teil keine eigentliche Geographie, sondern Politik und Volkswirtschaft. Er nennt es ja auch selbst 'Gegenwartskunde' (S. 9). Deswegen verlangt er von dem Lehrer, daß er politisch geschult vor seine Auf-

gabe trete (S. 12). Noch eine andere Gefahr birgt diese Behandlung in sich. Der Verfasser ist sich darüber selbst klar, daß die fortschreitende Entwicklung neue Gesichtspunkte bringen kann, nach denen der Stoff dann zu gestalten ist. Demgegenüber sind die natürlichen Verhältnisse seines Landes viel stabiler, außerdem fußt alle menschliche Entwicklung auf ihnen, und deshalb halte ich den von Itschner eingeschlagenen Weg geradezu für falsch und hoffe, daß er niemanden zu seinem neuen Ideal bekehrt. Denn das, was er lehrt, mag 'Gegenwartskunde' sein, Geographie ist es nicht.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

EIN BASELER STUDENTENBRIEF AUS DEM JAHRE 1586

Der im folgenden mit Weglassung des nur konventionelle Wendungen enthaltenden Anfangs und Schlusses aus dem Original in der Zwickauer Ratsschulbibliothek abgedruckte Brief ist am 26. April 1586 aus Basel von einem gewissen Andreas Seling Schnebergius an den damals in Schneeberg weilenden Dr. med. Petrus Poach geschrieben worden. Der Brief gibt die ersten Eindrücke wieder, die die Stadt und ihre Bewohner, die Universität und ihre Berühmtheiten auf den jungen Studenten gemacht haben; besonders erregt aber ist er vor der Hand über die teueren Preise, die er für Kost und Logis zahlen müsse; man lebe da doppelt, ja dreifach teuerer als in Wittenberg oder Jena.

... Basileam Rauracorum IIX. Aprilis die bonis quod aiunt auibus adueni, quamquam ob tempestatis iniuriam et aquarum inundationes spe et existimatione nostra aliquanto serius. Vrbem primis diebus (nihil enim aliud erat tum quod agerem) citra ultraque Rhenum perlustraui utramque, eiusque situs ac amplitudo, saluberrima aëris constitutio, prolabens Rheni fluuius, extructa aedificia, platearum spaciosa latitudo, amoeniss. fontium scaturigines, aquaeductus, Vinearum, hortorum et pratorum extra intraque moenia sitorum iucundissimae amoenitates, quaeque alia eius generis egregia prae se fert, quam maxime mihi arriserunt. Incolarum uero mores, sexus utriusque uestitus et id genus alia etiamnum approbantur minus. Verumtamen suum cuiuis pulchrum uideri et suo quemque uiuere more licet. Ego uero, ut libere animi mei sententiam exponam, ita sentio: Quemadmodum iste a Nostratium habitu longe diuersus et alienissimus est, ita etiam Plebis huius mores prorsus alienos diuersosque esse ac prae se ferre gentem (ne quid acerbius dicam) inhumanam, hoc est minus comem, benignam, suauem et facilem, sed inofficiosam, duram et austeram, ad arma magis quam disciplinas et bonas artes animo propensam, corradendorum nummorum et proprij quaestus quam naturalis equitatis magis studiosam. Id quod ego per exiguum istud temporis interuallum in multis rerum argumentis, etiam cum pecuniarum mearum iactura, probe sum expertus, cuius nunc non est narrandi locus nec instituti mei. De Plebe uerba facio iuxta tex. in §. Lex est. 4. Institut. De iure natura. gent. et ciuit. Nec enim reliquos senatoria alijsque dignitatibus ac moribus praeditos Viros humanitate non minus quam uirtutum ac doctrinarum genere omni multoque rerum usu clarissimos, quibus haec ipsa Ciuitas abundat, debito suo honore ac laude defraudare uolo. Nam, ut caeteris salua illorum laude praetermissis studio breuitatis Ordinis tantummodo nostri aliquam mentionem faciam, fouet haec Respubl. eruditos et eximios Theologos, tametsi ij in certis quibusdam doctrinae Christianae capitibus a nostratibus paulo dissentiant. De quo Excellentiae Tuae iam ante et me tacente satis superque constat. Habet etiam Iurisconsultos plurimos, peritissimos et Clariss. Togatos et Antecessores praeceptores meos inprimis obseruandos omni non modo doctrinarum genere politissimos, sed et humanitatis, comitatis, suauitatis et facilitatis studiosissimos. Nec quoque destituitur Medicae artis Doctoribus et philosophiae magistris clarissimis doctissimisque, inter quos pro tempore Rectoris Academiae fungitur munere Dn. Henricus Pan-

taleo[1]), Med. Doctor, S. Theologiae Baccalaureus et Comes Palatinus etc., qui studiosorum matriculae quam uocant seu albo non ita pridem me adnotauit et in Academiae clientelam suscepit. Abdicabit autem sese hoc magistratu scholastico ad Calend. Maij proximas. Nouit Tua Excellentia, ni fallor, Dn. D. Felicem[2]), a cuius aedibus non procul nunc distat mea habitatio, et D. Zuingerum[3]), uiros itidem clarissimos et a rerum experientia, eruditionis copia, in curandis aegris fide ac humanitatis studio uulgo commendatissimos. Occasio perueniendi in ipsorum notitiam atque familiaritatem data nondum fuit, oblatam uero nullo modo negligam. Si quid forte fuerit, quod tua Excellentia apud ipsos curatum uelit, quodque mihi effectu non impossibile sit, operae ne parcas meae peto. Quiduis enim tuo nomine lubens suscipio, sincerum amorem, fidem integram et mutuam beneuolentiam tibi promittens atque recipiens. Porro praesens Reipubl. nec non Academiae status Dei beneficio satis est pacificus, tranquillus et salubris, quem ut diuturnum sinat esse Deum O. M. omnibus uotis precamur omnes. Praeter haec autem, quod praedicemus aut collaudemus, parum uel nihil, Quod uero conqueramur ac deploremus, plus satis superest. Tanta enim est temporum difficultas, tanta annonae et eduliorum proindeque caeterarum omnium rerum caritas et penuria, quanta uix dici satis potest cuiusque plurimis retro annis quantumuis senibus recordari haud licet. Vere ausim affirmare quaternos uel quinos florenos tantum hic non facere, quantum istic uel unicus tantum. Tantillum panis, quantum uel obulo apud uos redimitur, duobus hic uenditatur numulis, vixdum duas buccellas praebet. Oculatum testimonium adhibebit praesens famulus meus ostendendo uobis eiusmodi panem, quem meo iussu secum hinc transportauit. Pro alimentis, quae mihi praebentur ab Optimo uiro Dn. Hieron. Gemusaeo[1]) ex familia Oporiniana oriundo, ubi et nobilium, honestorum et eruditorum commensalium Saxonum, Sueuorum, Borussorum sodalitio ac conuersatione utor, singulis septimanis tres florenos exoluere necesse habeo, binos meo ipsius, tertium famuli mei nomine, nec tamen splendida, sed pro necessitate, ne egeamus, saltem alimur. Pro habitatione singulis itidem mensibus Coronatus aureus mihi numerandus est, ita ut hic duplo uel triplo maiores atque in Academia Witebergensi aut etiam Ienensi sumptus facere cogar. Sed speremus meliora omnes. Forte non tota dies aut integer annus erit malus, uti scriptum reliquit Hesiodus βιβλ. γ: οὔποτε πάγκακον ἦμαρ[2]): Quin clarus tandem post nubila fulget Apollo. Quod ut cito eueniat, Clementiss. et misericordem Deum deuoto pectore oramus et obsecramus . . .

Otto Clemen.

[1]) Vgl. Allgemeine deutsche Biographie XXV 128—131.

[2]) Jedenfalls ist Felix Platter gemeint (Allg. d. B. XXVI 266 f.).

[3]) Theodor Zwinger (Allg. d. B. XLV 543 f.).

[1]) Vgl. Allg. d. B. XXIV 381.

[2]) Ἔργα καὶ ἡμέραι V. 818.

W. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Aus Anlass der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner herausgegeben. Bd. II. Die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen von K. Rethwisch, R. Lehmann, G. Bäumer. X, 426 S. Berlin, A. Asher & Co. 1904.

Als im Jahre 1892 die Weltausstellung zu Chicago stattfand, hat auf Veranlassung der Preußischen Unterrichtsverwaltung Konrad Rethwisch eine Darstellung von 'Deutschlands höherem Schulwesen im XIX. Jahrh.' gegeben, die, wie wir alle wissen, zur Klärung der Anschauungen über die Entwicklung und die damalige Lage der höheren Lehranstalten nicht wenig beigetragen hat. Auch in dem vorliegenden Werke erhält Rethwisch an erster Stelle das Wort, um die 'Grundzüge der Verfassung des höheren Schulwesens in Deutschland' darzustellen. Und wer könnte zur Lösung einer solchen Aufgabe berufener sein als der langjährige Herausgeber der 'Jahresberichte über das höhere Schulwesen', der in dieser vortrefflichen Chronik eines in seiner Gesamtheit nicht leicht zu überblickenden Entwicklungsprozesses nicht

nur die Registrierung der tatsächlichen Vorgänge geleitet, sondern auch mit treffsicherem Urteil und wertvoller Anregung in den Gang der Dinge selbst einzugreifen gesucht hat! Klar und bündig stellt denn in der Tat Rethwisch auch hier die Sachlage dar, wie sie für die Schulverwaltung, für die Lehrerschaft in bezug auf Vorbildung und Lehramt, sowie für die Schulziele zur Zeit zu Recht besteht. Was die 64 Seiten seiner Darstellung m. E. besonders wertvoll macht, ist die übersichtlich vergleichende Nebeneinanderstellung der einschlägigen Bestimmungen und der ihnen zu grunde liegenden Tendenzen in den einzelnen Bundesstaaten. Rethwisch hebt hervor, daß die Selbstverwaltung in dem Unabhängigkeitsverhältnis dieser Staaten gegenüber dem Reich in hohem Maße gewahrt ist und daß trotz einer unverkennbar fortschreitenden Annäherung unter ihnen doch noch recht kennzeichnende Unterschiede erhalten geblieben sind; wie in einem — hoffentlich nicht ausbleibenden aber andrerseits auch nicht zur öden Uniformität führenden — weiteren Ausgleichungsprozeß diese Unterschiede noch mehr beseitigt und praktische Einrichtungen des einen Staates auch anderwärts nutzbar gemacht werden können, das läßt Verf., der Bestimmung des Buches entsprechend, unerörtert, liefert das Material aber in so zweckmäßiger Fassung, daß die Darstellung des Bestehenden fast die Anregung zur Beseitigung noch vorhandener Mängel in sich zu schließen scheint.

Die Lehrpläne und den Lehrbetrieb behandelt in einer zweiten Abteilung des den Knabenschulen gewidmeten Teiles ein gleichfalls berufener Kenner, Rudolf Lehmann. Ein klar und objektiv gehaltener geschichtlicher Rückblick, auch nach Messers und Hugo Müllers Arbeiten sehr willkommen, zeigt, wie die 'Wendung der deutschen Schule zum Modernen und Nationalen' aufgekommen und bisher verlaufen ist. Mit Recht betont der Verfasser: 'weit wichtiger und wesentlicher als die Übereinstimmung der einzelnen Lehrziele oder die Gleichheit der Lehrstoffe ist die Einheitlichkeit des Geistes, der das Ganze durchdringt und der sich an den verschiedensten Unterrichtsstoffen und in den verschiedensten Schulformen gleichmäßig betätigt' (S. 94). Durchaus richtig auch, wie mir scheinen will, wenn Lehmann in den Beschlüssen der Schulkonferenz vom Jahre 1890 'einen nicht allzu klaren Kompromiß zwischen Altem und Neuem' erblickt, dagegen in dem Verlauf der Dinge seit 1900 eine bedeutsame Wendung zu einer glücklichen Weiterentwicklung unserer höheren Schulen begrüßt. Für die Lehrziele und den Lehrbetrieb der 'einzelnen Unterrichtsfächer' läßt Verf. die Abweichungen der anderen Bundesstaaten von den preußischen Bestimmungen nicht unbeachtet, hebt aber sehr richtig zu Anfang dieses Abschnittes hervor, 'daß die innere Gestaltung des deutschen Schulwesens einheitlicher ist als seine äußere Organisation. Ein tieferer, obzwar immer nur verhältnismäßig tiefgreifender Unterschied liegt fast nur in der Stellung, welche die süddeutschen Staaten den klassischen Sprachen einräumen' (S. 109). Aus der Betrachtung der verschiedenen Lehrfächer sei nur weniges hervorgehoben. In der Auswahl der lateinischen Lektüre für die preußischen Gymnasien findet Lehmann (S. 125) — nicht ganz mit Unrecht — eine 'verhältnismäßig deutliche Nachwirkung der früheren Herrschaft formal rhetorischer Gesichtspunkte' und hebt zweckmäßig hervor, daß der Kreis der Lektüre in Bayern, zum Teil auch in Sachsen, sehr viel weiter bemessen ist. Gegen die preußische Forderung parallel-grammatischer Behandlung des Griechischen und Lateinischen äußert Verf. Bedenken (S. 127); meines Erachtens rechtfertigt sich die Vorschrift doch noch durch sehr viel mehr als nur durch die 'Tendenz, die Sprache als Mittel zur Lektüre zu behandeln'. Bezüglich der neueren Sprachen verdient die Überzeugung Lehmanns hervorgehoben zu werden, 'daß sich eine Zukunft vorbereitet, in welcher das Englische den ersten Platz unter den lebenden, vielleicht den ersten unter allen Sprachen überhaupt in unserem Unterrichtswesen einnehmen wird' — ob man diese Zukunft wünschen soll? Der Lehrwert des Englischen ist verhältnismäßig so gering, daß ich mit 'nein' antworten möchte. Des engeren gegenseitigen Aneinanderschlusses der Mathematik und der Naturwissen-

schaften, der sich in so erfreulicher Weise immer mehr vollzieht, gedenkt auch Lehmann mit Befriedigung; den zum Teil jetzt nicht durchführbaren Anforderungen gegenüber, die die Vertreter der geographischen Wissenschaft an die Schule erheben, stellt sich Verf. auf den vermittelnden Standpunkt der neuesten preußischen Lehrpläne, verkennt übrigens die große Bedeutung des Faches natürlich in keiner Weise, wie denn seine ganze Auffassung der schwebenden Unterrichtsfragen Ansätzen zu neu sich bildendem Leben und freier Bewegung günstig ist. Musterhaft klare und reichhaltige statistische Übersichten sowie eine willkommene Zusammenstellung über die Berechtigungen der Reifezeugnisse schließen den ersten Teil des Buches ab, in dem anhangsweise die deutschen Kadettenkorps noch kurz behandelt sind. Der zweite, das Mädchenschulwesen schildernde Teil des Bandes kann hier nicht näher besprochen werden, so manche innere Beziehung zwischen Knaben- und Mädchenschulwesen auch besteht; nur so viel sei gesagt: gründlich und nicht zum Schaden für die weibliche Jugend hat die Sachlage ihr Ende gefunden, die Michelet in seinem viel Richtiges mit manchem Verkehrten mischenden Buch über 'die Frau' in poetischer Färbung der Diktion einst so ausgedrückt hat: 'grâce à Dieu, tous les systèmes débattus pour l'éducation du garçon finissent ici. Ici cessent les disputes. La grande lutte des méthodes, des théories, expire dans la culture paisible de cette fleur bénie'. Gertrud Bäumers fleißige und interessante Arbeit läßt in dankenswerter Übersichtlichkeit erkennen, daß ein reges Leben und Vorwärtsstreben auch in diesem Teile des deutschen Unterrichtswesens allenthalben zu finden ist.

Julius Ziehen.

Deutsche Schulausgaben. Herausgegeben von Direktor Dr. H. Gaudig und Dr. G. Frick. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig.

'Schon wieder eine Reihe von Kommentaren deutscher Klassiker', wird mancher unwillig ausrufen; 'als ob wir nicht bereits genug von dieser Art Literatur hätten, die, wenn wir einer Auffassung Oskar Jägers uns erinnern, sich wie eine trennende Mauer zwischen den Leser und den Autor zu schieben droht'. Gewiß, man kann sich dem Umstande nicht verschließen, daß die Kommentargelehrsamkeit mitunter den Genuß und die Freude am Original trübt, um nicht zu sagen, erstickt. Aber je mehr wir zeitlich abrücken von den großen Meistern unserer Sprache und selbst von ihren Epigonen, um so notwendiger werden Erläuterungsbemerkungen sein, wenn man nicht dann überhaupt auf das Verständnis vieler Schöpfungen verzichten will. Die Herausgeber, alle beide bewährte Schulmänner und Schriftsteller, haben nun eine gute Mitte gehalten zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig an erläuternder Weisheit, und jedenfalls sind die bis jetzt herausgegebenen Bändchen wohl geeignet, den Schüler abzuhalten von räuberischen Einbrüchen in die Werke von Frick und Polack, oder von Bellermann, Viehoff und gar von Düntzer. Doch sollen die Ausgaben nicht bloß den Zwecken der Schule dienen, die Herausgeber denken bei ihrer Arbeit auch an alle Freunde deutscher Literatur, die beispielsweise in der Stille eines ländlichen Aufenthaltes von den Quellen der Bildung entfernt wohnen, und die sich doch ernsthaft um das Verständnis unserer besten Autoren mühen.

Geplant ist im einzelnen die Herausgabe der bedeutendsten Werke unserer klassischen Dichtung; dann aber, und dieser Umstand dürfte dem Unternehmen viele Freunde zuführen, auch der bedeutendsten literarischen Erscheinungen des XIX. Jahrh. Es bedarf eigentlich kaum der Erwähnung, daß die wichtigsten Werke von Lessing, Schiller und ganz besonders Goethe in dieser Sammlung nicht fehlen, mag man im einzelnen in der geplanten Auswahl nicht immer mit den Herausgebern übereinstimmen. Erfreulich ist auch, daß Herder einmal der ihm drohenden Vergessenheit auf diesem Wege entrissen wird, aber noch erfreulicher, daß eine ganze Reihe von Autoren der nachklassischen Zeit nun einmal ausführlicher behandelt werden soll. Denn soll die Forderung, die Literatur des XIX. Jahrh. in der Schule mehr zu berücksichtigen, nicht eine gegenstandslose Phrase bleiben, dann müssen eben Autoren wie Hebbel, O. Ludwig, G. Keller, K. F. Meyer,

Ed. Mörike und noch viele andere das Bürgerrecht in der deutschen Schule und nicht bloß in irgend einer Literaturgeschichte finden, die im besten Falle von den strebsamen Zöglingen auswendig gelernt wird. Freilich die beste Art (in der Erdkunde soll es ja an sehr vielen Schulen ganz ähnlich liegen) den literarischen Unterricht der Jugend sagen wir gründlich zu verekeln! Daß auch die Prosa des XIX. Jahrh. zu ihrem Rechte kommen soll, ist zu begrüßen, obgleich gerade auf diesem Gebiete den Herausgebern die schwerste Arbeit erwachsen dürfte. Sie denken dabei an naturwissenschaftliche, religiöse und philosophische Werke, wollen aber jedenfalls historische und geographische Werke nicht ausgeschlossen wissen. Sollte es den Herausgebern wirklich gelingen, sie zweckmäßig und sicher auszuwählen, wir denken dabei an die Werke von Schleiermacher, Fichte, Hegel, Schopenhauer, sollten sie wirklich für die Gedanken dieser Philosophen ein Verständnis bei der Jugend erwecken können, dann hätten sie in der Tat etwas Großes geleistet. Daß die Herausgeber allen notwendigen Forderungen der Pädagogik entsprechen wollen in Bezug auf Textgenauigkeit, Erläuterung wirklicher Schwierigkeiten, ist fast selbstverständlich. Besonders lobenswert ist auch das Bestreben unnützen gelehrten Ballast zu vermeiden, welcher Fehler z. B. in den Kommentaren von Frick und Polack nicht immer vermieden scheint. Anhangsweise sind den Werkchen beigefügt die wichtigsten biographischen Notizen über die Autoren, gelegentlich auch bei Dichtwerken der historische Hintergrund der betr. Dichtung. Ausführliche Erläuterungen fehlen nicht für einzelne Stellen, um den Unterricht etwas zu entlasten. Jedenfalls haben die meist gelesenen Werke wenig, die zur Privat- oder kursorischen Lektüre bestimmten Bändchen mehr Erläuterungen. Im übrigen empfehlen sich die bis jetzt erschienenen 5 Bändchen [illegible] deutlichen Druck, kräftiges Pa[illegible] saubere Ausstattung, und der Preis für den Einzelband erreicht wohl niemals eine ganze Reichsmark. Und damit wünschen wir dem Unternehmen einen guten Fortgang.

Heinrich Hertzberg.

AUCH EINE UNIVERSAL-JUGEND-BIBLIOTHEK[1])

In dem Anzeigenteil einer Marburger Lokalzeitung fand sich jüngst das Angebot der Firma Julius Brumby in Goslar, Schülern zur Beschaffung von Hilfsmitteln die Wege zu weisen. Einer meiner Kollegen ließ sich unter einer Deckadresse das Verzeichnis kommen, und dieses entpuppte sich als ein förmliches Arsenal aller erlaubten und unerlaubten Hilfsmittel, zu denen träge und pflichtvergessene Schüler zu greifen pflegen. Alle erdenkbaren Sammlungen und Dispositionen für deutsche Aufsätze, darunter gute Bücher, aber auch das berüchtigte Machwerk von Venn, vor dem seiner Zeit die preußische Unterrichtsverwaltung warnte, alle gedruckten Präparationen, die leider noch immer nicht verboten sind, aber auch alle vorhandenen Übersetzungen der Klassiker, alles säuberlich zusammengeheftet und durch liberale Bedingungen für wenig Geld zu erwerben. Wie schlecht das Gewissen des unternehmenden Verlegers ist, beweist allein die Tatsache, daß er sich gern bereit erklärt, dem Schüler seine Kostbarkeiten auch 'postlagernd' zu liefern. Man versteht, warum. Nur 'unanständige' Lektüre schließt er aus, immerhin ein Rest von Schamgefühl. Es ist hohe Zeit, daß Schul- und Polizeibehörden erwägen, wie dem greulichen Unfug zu begegnen sei. Die oben erwähnte Marburger Zeitung nimmt die Annonce auf meine Vorstellung hin nicht wieder auf. Auch ist das Anerbieten der preußischen Unterrichtsverwaltung übersandt worden. Ähnliches kann überall geschehen.

Friedrich Aly.

[1]) Vgl. im vorigen Hefte dieser Zeitschrift S. 527.



REGISTER
DER IM JAHRGANG 1904 BESPROCHENEN SCHRIFTEN



NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND **BERNHARD GERTH**

SIEBENTER JAHRGANG 1904

XIII. UND XIV. BANDES 9. HEFT

Ausgegeben am 25. Oktober 1904

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1904

NEUE JAHRBÜCHER FÜR DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR UND FÜR PÄDAGOGIK

Druck und Verlag von **B. G. Teubner** in Leipzig, Poststr. 3

Jährlich 10 Hefte zu je etwa 8 Druckbogen; der Preis für den Jahrgang beträgt 30 Mark. Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Die 'Neuen Jahrbücher' bestehen aus zwei selbständig geleiteten, jedoch nur ungetrennt ausgegebenen und einzeln nicht verkäuflichen Abteilungen. Die für die erste Abteilung bestimmten Beiträge, Bücher u. s. w. sind an Prof. Dr. **Joh. Ilberg**, Leipzig, Waldstraße 56, die Sendungen für die zweite Abteilung an Rektor Prof. Dr. **Bernh. Gerth**, Leipzig, Parthenstraße 1, zu richten.

INHALT DES 9. HEFTES

I. ABTEILUNG (XIII. BAND)

Seite

II. ABTEILUNG (XIV. BAND)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

Soeben erschien:

Kirchengeschichte für höhere Schulen

von

P. Paul Siebert,

Oberlehrer am Kgl. Kaiserin-Augusta-Gymnasium zu Charlottenburg.

[IV u. 142 S.] gr. 8. 1904. geb. n. ℳ 1.60.

Die vorliegende „Kirchengeschichte für höhere Schulen" schließt sich eng an die Lehraufgabe in der Geschichte an und nimmt zugleich möglichst Bezug auf Erzeugnisse der deutschen Literatur, die im Bereich der Lektüre der Oberklassen liegen. Der Aufgabe der höheren Schulen entsprechend ist besonderer Wert gelegt auf die Aufzeigung der geschichtlichen Entwicklung in ihren Ursachen und Wirkungen; dabei ist stets, wie es in den „Methodischen Bemerkungen" zu den Lehrplänen und Lehraufgaben gefordert wird, das Ziel im Auge behalten, daß der Schüler zu verständnisvoller Teilnahme an dem kirchlichen Leben der Gegenwart befähigt werde. Für die alte Zeit und das Mittelalter ließ sich eine Gliederung des Stoffes nach Hauptgesichtspunkten vornehmen, dagegen war dies für die Zeiten seit der Reformation, wo das religiöse und kirchliche Leben vielgestaltige Formen angenommen hat, nicht mehr durchzuführen. Die Zeit der Apostel ist kürzer behandelt, da sie im Anschluß an die Lektüre der Apostelgeschichte in Obersekunda eingehend für sich besprochen wird. In der Darstellung der Reformationszeit, deren geschichtliche Ereignisse bereits in der Obertertia den Schülern in ihren Hauptzügen vorgeführt sind, ist das Zuständliche besonders betont; Luthers Anschauungen sind, soweit sich dies mit der gebotenen Kürze vereinigen ließ, mit seinen eignen Worten wiedergegeben. Im Anhang ist ein Auszug aus den Bekenntnissen der evangelischen Kirche beigefügt, der die altkirchlichen Symbole und die für die Schule allein in Betracht kommenden ersten 21 Artikel der Augsburgischen Konfession enthält, so daß das vorliegende Buch für den gesamten Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten ausreichen wird.

Der Inhalt wird in klarer, lichtvoller Darstellung vorgetragen; das Urteil, nicht zum wenigsten an der Lektüre Rankes gebildet, ist abgetönt und doch bestimmt. Die Kunst, in engem Rahmen mit knappen Worten viel zu sagen, ist hier mit Meisterschaft geübt. Ein besonderer Vorzug des Buches ist die häufige Verweisung aus dem Text auf hervorragende Schöpfungen der deutschen Literatur, die im Bereich der Lektüre der Oberklassen liegen. Auch geeignete Kunstdenkmäler sind angemessen verwertet und die einschlägige wissenschaftliche Literatur der letzten Jahre ist herangezogen, so wird für einige Glaubensschriften aus dem Zeitalter der Apologetik und für die 1883 aufgefundene „Lehre der 12 Apostel" auf die Abdrücke in dem Griechischen Lesebuch von Wilamowitz verwiesen. Von einer großen Verbreitung des trefflichen Buches unter der reiferen Jugend der höheren Schulen lassen sich gute Wirkungen erwarten. Deutscher Reichsanzeiger 8. Sept. 1904.

Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten

in Übereinstimmung mit den neuesten Lehrplänen

verfaßt von Direktor **Dr. K. Schenk.**

Teil VI u. IX bearbeitet von Direktor Professor E. Wolff.

Teil III u. ff. in 2. Auflage bearbeitet von Realg.-Direktor Dr. J. Koch.

9 Teile für Sexta bis Oberprima.

Das Bestreben des neuen Bearbeiters ist vor allem darauf gerichtet, die Überfülle des kulturgeschichtlichen Stoffes einer sorgfältigen Sichtung zu unterziehen und alles auszuscheiden, was den Rahmen eines Lehrbuchs für Schüler überschreitet; ferner, so zu schreiben, daß der Schüler zwar alles, was er liest, verstehen kann, aber doch zu allem die Ergänzung durch den Lehrer verlangen muß.

Das vorliegende Lehrbuch entspricht bis in alle Einzelheiten hinein den neuesten Lehrplänen von 1901.

Der Forderung nach besonderer Hervorhebung der **Kulturgeschichte** und der **Verfassungszustände**, zumal auf der Oberstufe (Lehrpläne S. 47 u. 48), kommt das Unterrichtswerk wie wohl kein anderes Lehrbuch entgegen.

„**Es ist eine hervorragende Leistung, . . . ein vortreffliches Mittel, unsere Jugend in die Geschichte einzuführen.** Es bietet ihr eine kräftige, gesunde Kost, wendet sich nicht nur an das Gedächtnis, **sondern vor allem an den Verstand und an das Herz der Schüler, lehrt sie denken, fühlen, vergleichen und urteilen.**" (Zeitschrift für das Gymnasialwesen.)

Hierzu Beilagen von B. G. Teubner in Leipzig, welche wir der Beachtung unserer Leser bestens empfehlen.



